



Revista Electrònica



Educativa i Socioeducativa



Universitat de les
Illes Balears
Institut d'Estudis
de l'Educació

Índex

Índex	1
Cap a una educació plurilingüe: una proposta d'investigació-acció	3
Virginia Rosselló Lozano	
L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits.....	19
Muñoz Socías, A. J	
El portafoli de l'estudiant: un model d'avaluació per als ensenyaments professionals de música.....	39
Vicent Gil Asensio	
Las Competencias y/o Capacidades básicas	49
Joan Miquel Pintado	
El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global.....	75
Pilar Riera Díaz	
La tutoria i el tutor avui.....	95
Antoni Giner Tarrida	

Cap a una educació plurilingüe: una proposta d'investigació-acció

Resum

Aquest article té l'objectiu de presentar una formació de professorat en els principis de l'educació plurilingüe i pluricultural, així com d'oferir una proposta d'intervenció didàctica amb materials i recursos per a promoure el seu desenvolupament.

Després d'haver plantejat el projecte i la seva organització en forma de seminari, l'article exposa dues unitats didàctiques que mostren activitats concretes per a treballar la diversitat lingüística i cultural a les aules.

Paraules clau

Plurilingüisme, didàctica, investigació-acció, activitat, educació, innovació

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una formación de profesorado en los principios de educación plurilingüe y pluricultural, así como ofrecer una propuesta de intervención didáctica con materiales y recursos para promover su desarrollo.

Después de haber planteado el proyecto y su organización en forma de seminario, el artículo expone dos unidades didácticas que presentan actividades concretas para trabajar la diversidad lingüística y cultural en las aulas.

Palabras clave

Plurilingüismo, didáctica, investigación-acción, actividad, educación, innovación

Virginia Rosselló Lozano
Universitat de les Illes Balears.
Departament de Filologia espanyola, moderna i llatina

Per citar l'article

"Rosselló V. (2011). Cap a una educació plurilingüe: una proposta d'investigació-acció. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, PÀGINES 3-18. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/rossello/index.html en (poner fecha)"

1. Introducció

Què significa aprendre llengües avui dia? Quin concepte en tenen les institucions educatives encarregades de formar als estudiants en aquest àmbit? Quins són els sabers i les destreses que s'han de desenvolupar no només en el pla lingüístic, certament, sinó també en el pragmàtic, interaccional, sociocultural, actitudinal?

La societat en la que vivim es caracteritza per una mobilitat geogràfica creixent, una necessitat de conèixer les llengües que ens envolten i la rellevància d'adquirir una actitud de tolerància i respecte envers els altres. Les fronteres nacionals, lingüístiques i culturals es sobrepassen i és difícil conviure-hi sense fer referència a les nocions de plurilingüisme i de pluriculturalitat.

Però, què és el plurilingüisme? El plurilingüisme és el coneixement de diverses llengües per una persona. El Diccionari de Termes Clau de ELE (CVC 1997-2010) defineix el terme com "la presència simultània de dos o més llengües en la competència comunicativa d'un individu i a la interrelació que s'estableix entre elles. Els coneixements i experiències lingüístiques d'un individu [...] s'organitzen en sistemes que es relacionen entre sí e interactuen, contribuint així a desenvolupar la competència comunicativa del subjecte." El plurilingüisme s'ha convertit en un element ineludible, una peça mestra a la definició del subjecte que aprèn i de la interacció didàctica. És a la vegada una realitat i un objectiu (Bono, M. 2008).

El plurilingüisme suposa el desenvolupament de competències de comunicació en diverses llengües, així com, de manera específica, d'una competència plurilingüe i pluricultural (Coste, Moore i Zarate, 1997). Requereix un repertori lingüístic flexible i diversificat, on hi tinguin cabuda totes les llengües que es coneixen, no només les d'aprenentatge reglat.

A escala europea, aquests conceptes han estat introduïts per les institucions i els organismes responsables de les polítiques educatives i lingüístiques. Es troben inclosos al Marc Comú Europeu de Referència per les Llengües (MCER. 2002, p. 4-5, 131-133), document del Consell d'Europa que des de la seva publicació al 2001, s'ha convertit en referencial ineludible per tots aquells que tenen a veure en l'ensenyament de llengües (els encarregats de dissenyar els programes, els autors de manuals escolars, els examinadors, els professors, els formadors de professors, etc).

A pesar d'aquestes directrius, a dins les institucions educatives, cada llengua continua a ser ensenyada com si fos la primera llengua amb la qual l'aprenent es troba després de la seva llengua materna. Així doncs, ens trobem amb una paradoxa: davant els esforços de preservar i impulsar el plurilingüisme que caracteritza a Europa i que es promou a partir de dels organismes responsables i de documents com el MCER, l'escola continua utilitzant un model d'aprenentatge de llengües basat en la suma de monolingüismes, la qual cosa impideix el desenvolupament d'una competència plurilingüe. Les llengües s'aïllen per ser apreses, i no es té en compte el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes.

Si la didàctica de les llengües s'inscriu avui dia en el si d'una reflexió global de valorització i de promoció del plurilingüisme com un objecte comú en l'educació del

tots els alumnes (Moore, 2006), està clar que els objectius dels centres educatius han de canviar. EL MCER diu al respecte

[...]

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat de l'educació lingüística es modifica profundament. Ja no es tracta d'aconseguir el domini d'una o dues, o fins i tot tres llengües, preses aïlladament, amb un parlant nadiu ideal com a model definitiu, sinó que la finalitat és desenvolupar un repertori lingüístic en què tinguin cabuda totes les habilitats lingüístiques. Això implica, evidentment, que les llengües ofertes en les institucions educatives haurien d'estar diversificades, i als estudiants se'ls hauria de donar l'oportunitat de desenvolupar una competència plurilingüe. A més a més, un cop es reconeix que l'aprenentatge de llengües és una tasca de tota una vida, el desenvolupament de la motivació, l'habilitat i la confiança dels joves de cara a una nova experiència lingüística fora de l'escola esdevé d'una importància cabdal. Les responsabilitats de les autoritats educatives, els organismes certificadors i examinadors i professors no es poden limitar només a l'assoliment d'un nivell determinat de domini d'una llengua concreta en un moment determinat en el temps, encara que, indubtablement, això sigui important.

[...]

L'interès de la nostra proposta radica en el fet que, si bé aquesta competència es considera fonamental en l'aprenentatge de les llengües, encara no ha estat prou considerada en el currículum ni en la pràctica escolar.

La nostra petita aportació al desenvolupament d'una educació plurilingüe, és la presentació d'aquest plantejament a un col·lectiu de professors, amb la intenció de realitzar una experiència pilot. L'aplicació a dins les aules d'activitats que comporten la utilització de diverses llengües és el nostre objectiu.

2. Formació del professorat en el plantejament d'una educació plurilingüe

Per donar a conèixer els principis d'aquest enfocament, es va optar per organitzar un seminari amb els principals actors del procés d'ensenyament-aprenentatge: els professors. Els professionals de l'ensenyança de la llengua han d'adequar les seves concepcions de com s'enseny i s'aprenen llengües a la societat actual, plural i diversa (Noguerol, A. 2008) i per tant és amb ells amb qui s'ha de treballar per a dur a les aules les innovacions educatives de manera coherent i cohesionada. La modalitat elegida ens permetia una actuació més propera, ja que requereix una implicació per part dels participants i no la simple assistència com auditori a una exposició magistral. Com a complement d'aquesta visió, la metodologia que més s'ajustava al que volíem fer era la investigació-acció. Pensam que aquest enfocament és molt útil en l'àmbit de l'educació, ja que, en paraules de Costello (2003) "és un procés espiral, flexible i crític. Fa èmfasi en la resolució de problemes pràctics. La duen a terme persones, professionals i educadors. Implica la investigació, la reflexió crítica i sistemàtica i l'acció. El seu objectiu és millorar la pràctica educativa. L'acció s'emprèn per a comprendre, avaluar i canviar." Seguint aquest model plantejarem l'activitat a partir d'una situació problema (és desitjable treballar la competència plurilingüe a les aules), per a continuar amb una planificació del que es podia fer (dur a terme propostes de treball amb diverses llengües); ho varem dur a la pràctica (cada participant al seu centre) i finalment reflexionarem sobre el que havia passat. La nova espiral d'acció començaria amb una revisió de la planificació per a tornar a actuar (Atweth i altres, 1998). Amb aquest plantejament, investigadors i participants col·laborarem estretament en cada un de les fases, característica essencial de la investigació-acció participativa (Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. 2008).

A continuació exposarem quins varen ser els objectius i continguts dels seminaris.

Els objectius que volíem aconseguir eren:

- Conèixer els principis de l'educació plurilingüe i pluricultural.
- Analitzar els contextos plurilingües i les maneres d'actuar en aquests contextos.
- Presentar eines, recursos i materials per a treballar la diversitat lingüística.
- Dur a terme una proposta d'intervenció didàctica.

En quant als continguts, es van organitzar al voltant de dos pols articulats: una dimensió individual i una dimensió professional. La dimensió individual feia referència a l'adquisició per part del professorat d'uns coneixements bàsics de l'educació plurilingüe: concepte de plurilingüisme i pluriculturalitat, legislació al respecte: MCER i PLC ¹, els enfocaments plurals de les llengües, la biografia lingüística, el reconeixement i la valorització de la diversitat lingüística i cultural a les societats o els prejudicis i els estereotips de les llengües. En quant a la dimensió professional, tenia l'objectiu de

¹ A partir del document *Per un projecte lingüístic per a l'escola catalana del segle XXI*, Conclusions de la Comissió Projecte Lingüístic de Centre, Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (Junyent, C. (coordinadora), Balcells, J. Garcia, I., Mayans, P., Noguerol, A., Solé, D. Unamuno, V. 2002).

presentar als docents propostes concretes, materials i recursos per treballar la diversitat de llengües a dins les aules. L'aplicació d'algunes de les activitats/unitats didàctiques(UD) al context real era condició sine qua non per a l'obtenció dels crèdits del curs.

Més informació

http://cprpalma.caib.es/convo09_10/P061.pdf

3. Dues propostes concretes

Amb la finalitat d'oferir una visió més completa de l'experiència duita a terme, hem cregut oportú presentar dues unitats didàctiques incloses dins la nostra proposta d'una educació plurilingüe. Aquestes van ser elaborades al projecte EVLANG "Éveil aux langues à l'école primaire" dins el marc de l'acció Socrates Lingua 2, que atenia a la creació i avaluació d'eines didàctiques. Les activitats EVLANG comporten el treball amb diverses llengües i utilitzen el mecanisme del contrast, la comparança i la discriminació entre elles per a estimular la reflexió (Candelier, 2003). Així, les UD que exposam, plantegen exercicis sobre diversitat de llengües i cultures.

El material original² el conformen un recull d'orientacions per als docents, on s'explica de manera exhaustiva cada una de les sessions de les UD; un diari del mestre, per a reflexionar sobre la feina feta, materials per a l'alumnat i documents sonors. Aquí se n'ofereix un resum.

3.1. Les llengües dia a dia³

Aquesta unitat didàctica té com a objectiu principal descobrir els noms dels dies de la setmana en diverses llengües i deduir-ne un principi de formació de paraules per composició.

Els cursos a qui s'adreça són els dos darrers de primària i els primers de secundària.

Les llengües que es treballen són l'alemany, l'àrab, el grec, l'hebreu, l'italià, el portuguès, l'anglès, el francès i el gal·lès.

La duració és de 4 o 5 sessions de 30 a 45 minuts.

3.1.1.Descripció global de les activitats

El procediment general consisteix, en primer lloc, en fer descobrir als alumnes els noms dels dies de la setmana en diferents idiomes. Aquests estan escrits en targetes i desordenats. Recolzant-se en l'escriptura, als estudiants se'ls convida a classificar els noms dels dies llengua per llengua. Per a verificar la seva classificació, escolten els

² "L'éveil aux langues dans l'Ecole Primaire" - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-FR-Lingua-LD. Posteriorment va continuar a Jaling, Projet Socrates Comenius 95040-1-CP-2001-1-DE-Comenius-C21

³ Les llengües dia dia. Material elaborat per Candelier, M i l'equip d'Evereux. Universitat René Descartes. Paris V. Traducció Noguerol, A. i Unamuno, V. UAB, Departament de Didàctica de la Llengua.

noms dels dies de la setmana en les mateixes llengües, enregistrades a un CD. Llavors se'ls demana que ordenin les paraules de cada una de les llengües, recolzant-se novament en l'audició. El que es pretén és desenvolupar la seva discriminació auditiva de sons no habituals, i la capacitat d'establir correspondències grafia-so diferents a les correspondències habituals. També es cerca tant desenvolupar l'atenció en la forma escrita, com la competència d'identificar la repetició de parts comunes, per finalment deduir un principi de formació paraules per composició.

Descobreixen també lletres (alfabets) no habituals, com és el cas de l'àrab i l'hebreu, que no els permeten recolzar-se en l'audició del CD per ordenar els noms dels dies. Es recorre llavors a calendaris autèntics, que focalitzen una altra vegada l'atenció en la forma escrita i conscienciant-los de l'existència de sentits de lectura diferents de l'esquerra-dreta habitual.

Aquest suport didàctic pretén també contribuir al desenvolupament d'actituds positives en front a la diversitat.

3.1.2. Visió general de les sessions

Sessió	Activitats	Llengües de treball	Documents	Interdisciplinarietat / transversalitat
Sessió 1	Descobrir els noms escrits dels dies de la setmana en 6 llengües, desordenades. Els alumnes proposen una classificació per llengües i justifiquen la seva elecció.	alemany àrab grec, hebreu, italià, portuguès	escrits	(eventualment)
Sessió 2	S'escolten tres de les sis llengües treballades el dia anterior. Els alumnes verifiquen la classificació efectuada a la sessió 1 i ordenen els noms dels dies en cada llengua (Quan sigui possible a partir de l'audició).	alemany grec àrab	escrits i sonors	Descobriments culturals del país
Sessió 3	Treball específic amb un calendari àrab autèntic: ordenar els dies, identificació de la direcció de la lectura.	àrab	escrits i sonors	arts plàstiques: cal·ligrafia (àrab)
Sessió 4	Audició de les tres llengües restants. Idèntiques activitats que a la sessió 2	italià portuguès hebreu	escrits i sonors	arts plàstiques: cal·ligrafia (hebreu); descobriments culturals dels països
Sessió 5 (opcional)	Verificació-consolidació, de les capacitats adquirides durant les sessions precedents: classificació a partir de l'escriptura, verificació i ordenació a partir del CD de tres noves llengües d'alfabet llatí.	anglès francès gal·lès	escrits i sonors	descobriments culturals dels països.

Allemand	grec	arabe	italien
MONTAG Lun	ΔΕΥΤΕΡΑ Lun	السبت Sam	LUNEDÌ Lun
DIENSTAG Mar	ΤΡΙΤΗ Mar	الاثنين Dim	MARTEDÌ Mar
MITTWOCH Mer	ΤΕΤΑΡΤΗ Mer	الاثنين Lun	MERCOLEDÌ Mer
DONNERSTAG Jeu	ΠΕΜΠΤΗ Jeu	الثلاثاء Mar	GIOVEDÌ Jeu
FREITAG Ven	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ Ven	الأربعاء Mer	VENERDÌ Ven
SAMSTAG Sam	ΣΑΒΒΑΤΟ Sam	الخميس Jeu	SABATO Sam
SONNTAG Dim	ΚΥΡΙΑΚΗ Dim	الجمعة Ven	DOMENICA Dim

portugais		portugais		hébreu			
DOMINGO		DOMINGO		יום א' Dim			
2a FEIRA		SECUNDA FEIRA		יום ב' Lun			
3a FEIRA		TERÇA FEIRA		יום ג' Mar			
4a FEIRA		QUARTA FEIRA		יום ד' Mer			
5a FEIRA		QUINTA FEIRA		יום ה' Jeu			
6a FEIRA		SEXTA FEIRA		יום ו' Ven		א ב	
SÁBADO		SÁBADO		יום שבת Sam			

3.2. 1, 2, 3... 4000 llengües!⁴

Aquesta UD té com a objectiu descobrir les relacions entre les llengües i el seu agrupament en famílies lingüístiques.

Els cursos a qui s'adreça són 6è de primària i 1r de secundària.

Les llengües que es treballen són: alsacià, basc, coreà, croat, txec, finès, gaèlic (irlandès), hindi, hongarès, italià, khmer (cambotjà), neerlandès, noruec, occità, persa, polonès, portuguès, romanès, romaní, rus, wolof

La duració és de cinc sessions de 30 a 40 minuts.

3.2.1. Descripció global de les activitats

Aquesta unitat té l'objectiu de fer descobrir l'existència de famílies de llengües. Es parteix de les famílies "properes" als alumnes, és a dir, de les llengües romàniques i germàniques, i de manera progressiva s'arriba a plantejar-se l'existència d'una única llengua que seria l'origen de totes les altres. Es passa per la família indoeuropea i s'evoquen ràpidament les altres grans famílies. Aquests descobriments es fan a partir de la constatació de les semblances o diferències en la manera de comptar de l'1 al 8 en unes 20 llengües. La primera aproximació es realitza mitjançant documents escrits. Tot seguit es combina l'audició amb l'observació de l'escriptura. Es dona importància a la localització geogràfica de les llengües i de les famílies lingüístiques. Aquesta unitat pot ser un punt de partida per a un treball sobre la prehistòria. També es pot prendre com a referència les dues mans (la base 10) i fer un treball amb la numeració i la cultura.

3.2.2. Detall de la primera sessió

Aquesta primera sessió planteja l'activitat d'introducció i activació dels coneixements previs de tota la unitat. Es fa a partir d'un document en portuguès, el títol de la unitat didàctica. Així se centra l'atenció de l'alumnat sobre les possibilitats de comprendre altres llengües i en concret la numeració. En un segon moment es proposa una recerca a partir dels números 1 al 8 en nou llengües diferents que pertanyen a tres famílies de llengües indoeuropees. La consigna del treball és molt oberta perquè els nois i noies facin una recerca el més oberta possible. El material consta de diferents fitxes (cartes) que representen flors amb 8 pètals. Cal pensar que els nois i noies agruparan les fitxes que són de la mateixa família. Al final, el mestre o mestra introduirà la noció de "família lingüística" y dirà los noms de les tres famílies.

⁴ 1, 2, 3...4000 llengües! Material elaborat per Candelier, M., Macaire, D. i Warton, S. Université René Descartes. Paris V. Traducció Noguerol, A. i Vilà, N. UAB, Departament de Didàctica de la Llengua

Objectius

- Reconèixer en la llengua escrita l'existència de pareguts entre les paraules de llengües diferents.
- Ser capaç de reagrupar les llengües en funció de pareguts constatats (en la llengua escrita) entre els elements lexicals.
- Saber que els grups de llengües que s'assemblen constitueixen el que anomenem les "famílies de llengües".
- Saber que existeixen tres famílies de llengües anomenades "llengües romàniques", "llengües germàniques" i "llengües eslaves" i conèixer-ne el nom d'algunes d'aquestes.

Material

- La frase [Uma, duas, três... quatro mil línguas](#), retallada en els seus components.
- 16 fitxes del material per a l'alumnat.

Desenvolupament

1.- Posada en situació

Es tracta de compondre en portuguès la frase que significa 1, 2, 3 ... 4000 llengües:

[Uma, duas, três... quatro mil línguas](#).

Es donaran els cinc elements per separat. Direm, per exemple, que es tracta d'un document secret que ens revela una de les riqueses més importants del món. Explicarem que aquest document s'ha trobat complet, però repartit en diversos fragments.

La consigna donada als alumnes serà que recomposin el document ordenadament i el tradueixin al català.

Les modalitats d'aquesta activitat de descobriment poden ser molt diverses (treball individual, col·lectiu, en grup ...). Si el mestre o la mestra sap que té a la classe alumnes que parlen portuguès, tractarà d'implicar-los el millor possible a l'activitat.

Aquesta posada en situació té com a objectiu que els alumnes prenguin consciència de la possibilitat que han tingut d'entendre la numeració en portuguès gràcies a les similituds amb el català. Cridam així la seva atenció sobre els fenòmens de parells/diferències entre llengües, determinants en la situació d'investigació.

2. Situació d' investigació

- Fer grups de 3 o 4 alumnes.
- Distribuir a cada grup un joc de 16 fitxes retallades, prèviament mesclades.
- Demanar: “Què podem fer amb tot això?”
- Indicar que cada grup ha de fer una proposta per a presentar als altres grups.

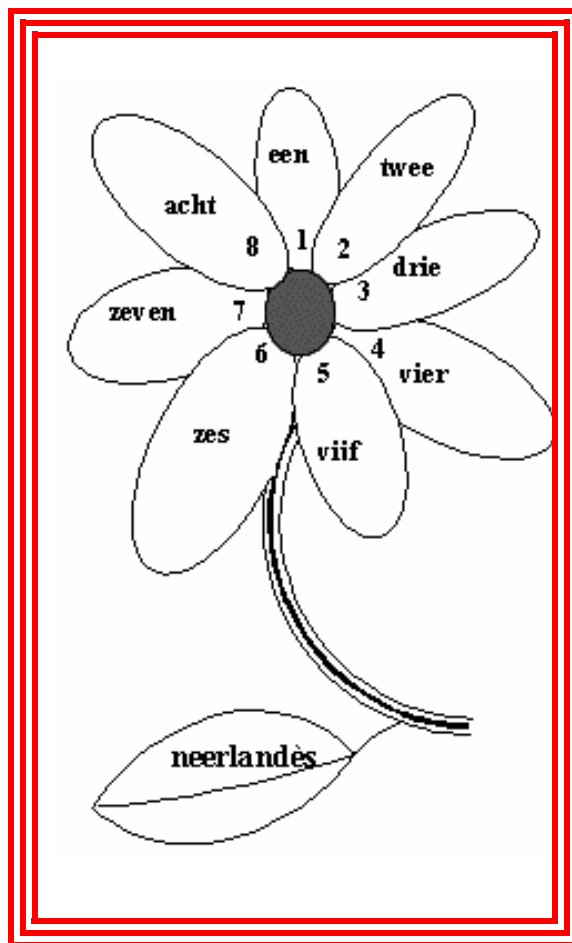
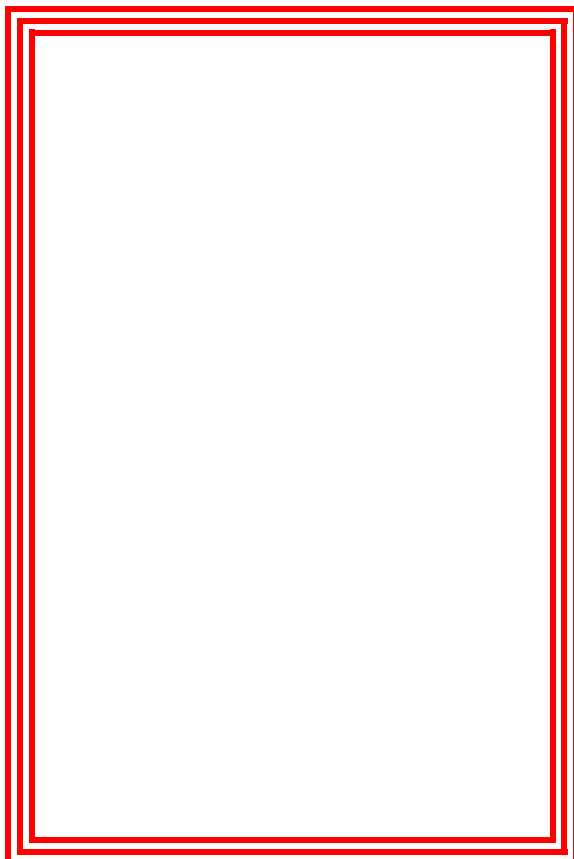
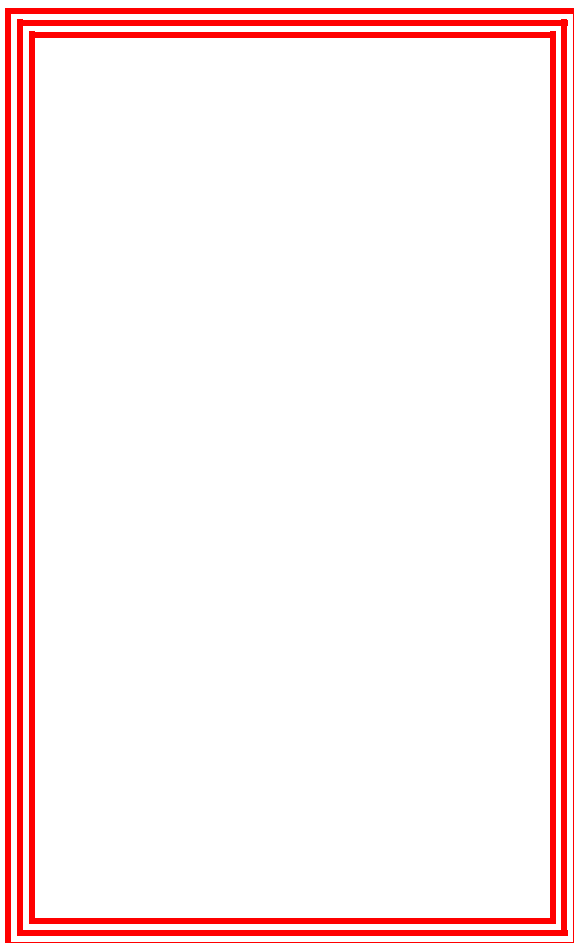
3.- Síntesis-estructuració, fixació

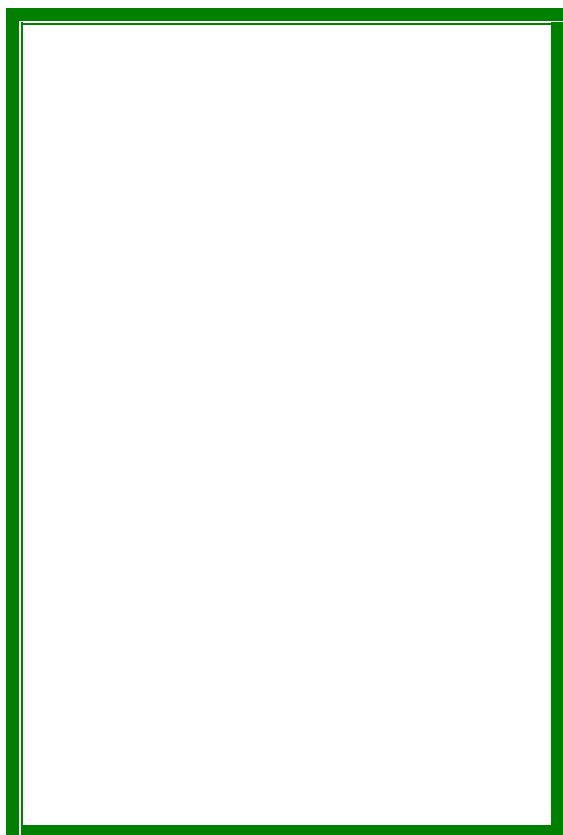
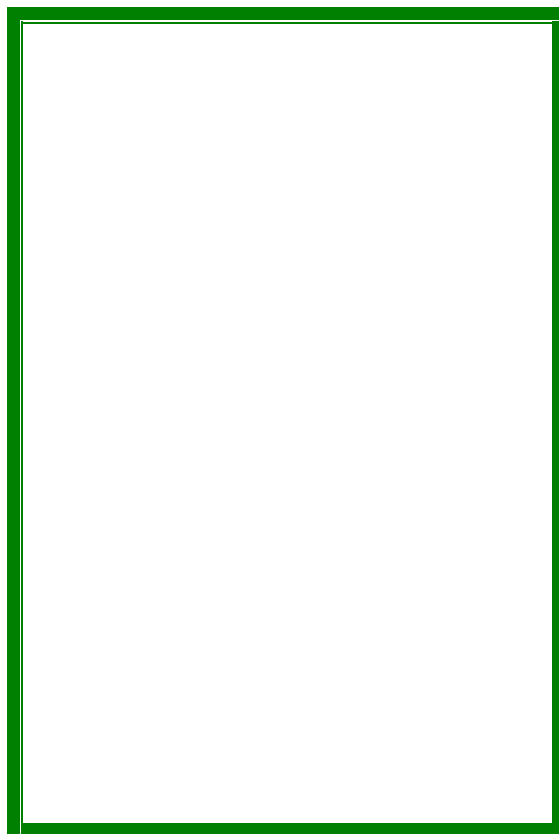
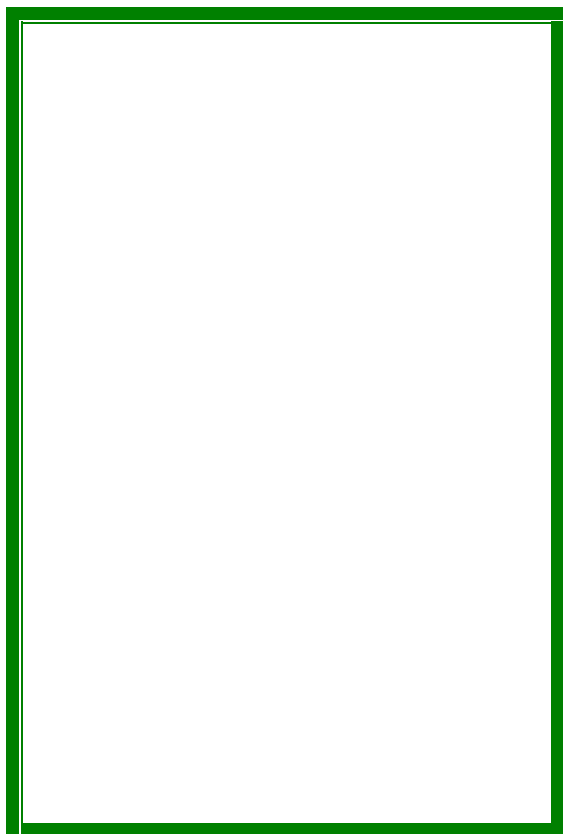
- Presentació per part de cada grup de les seves propostes i justificació de les mateixes.
- Al final d'aquesta etapa, han de poder arribar a las següents constatacions:
- Hi ha tres grups de fitxes, que corresponen a llengües que s'assemblen. Podem, doncs, parlar de “famílies de llengües” (els ajudarà el material de colors).
 - o N.B.: és suficient amb una aproximació superficial de la noció de família de llengües: una família = un conjunt de llengües que es pareixen. Desenvoluparem i precisarem aquesta noció a la sessió 4.

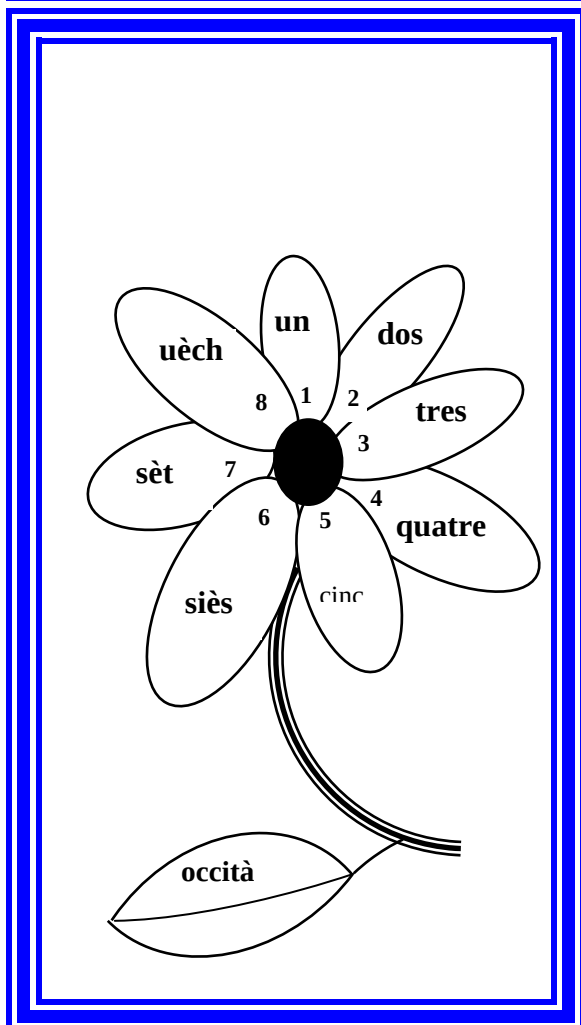
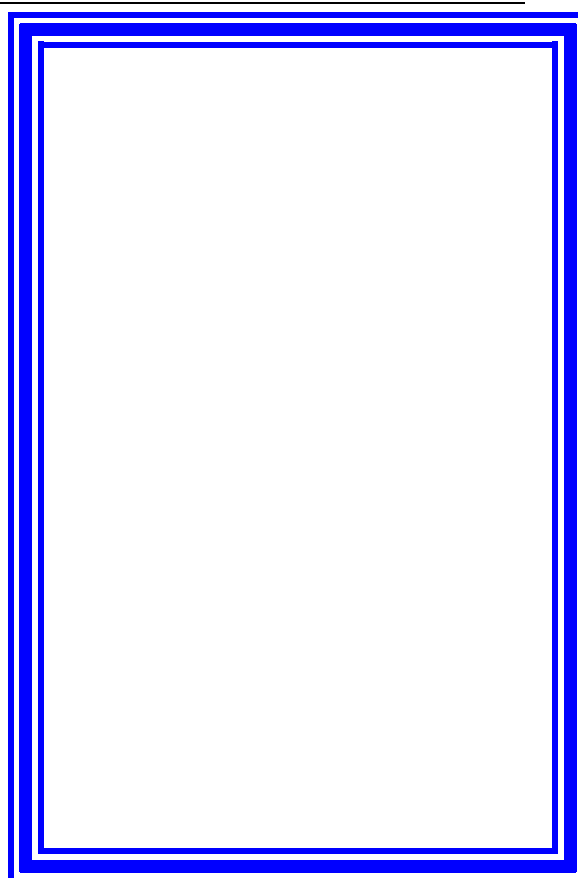
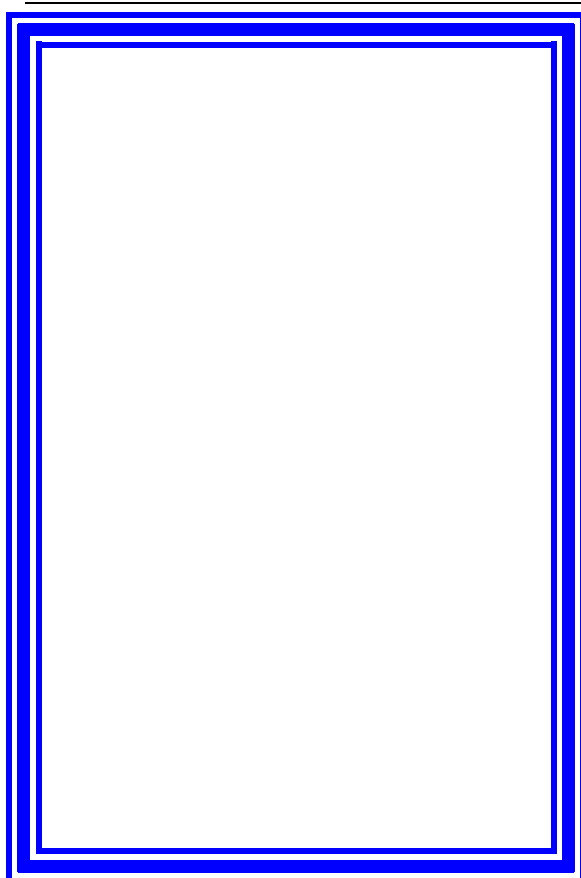
Aquestes tres famílies són:

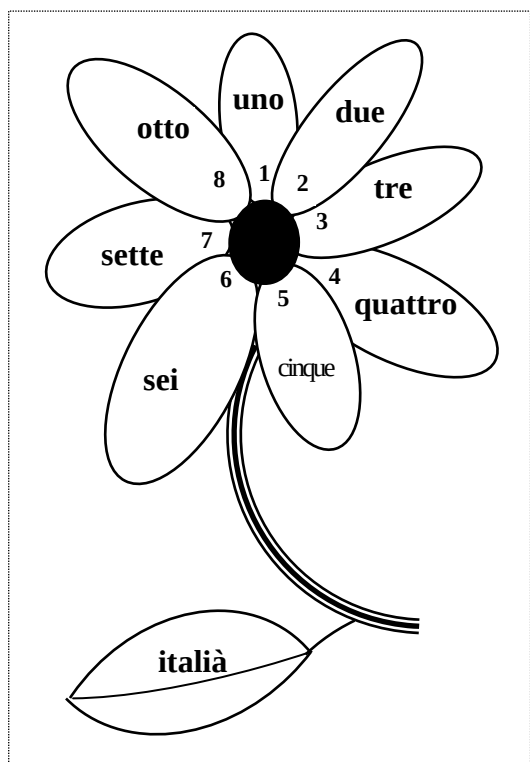
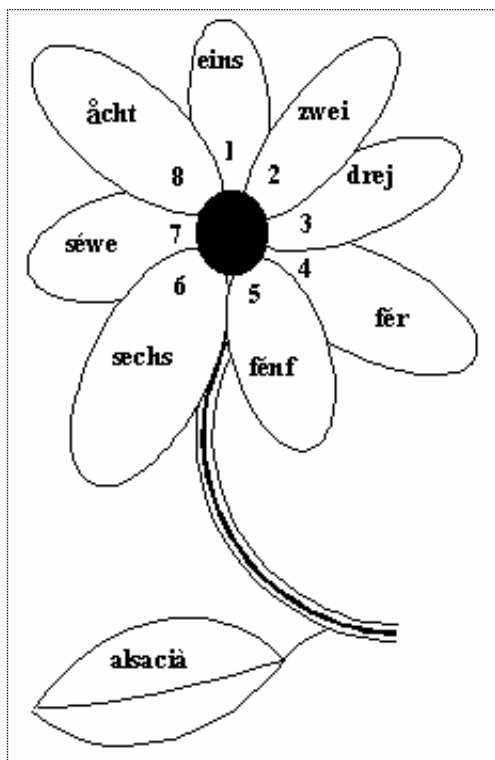
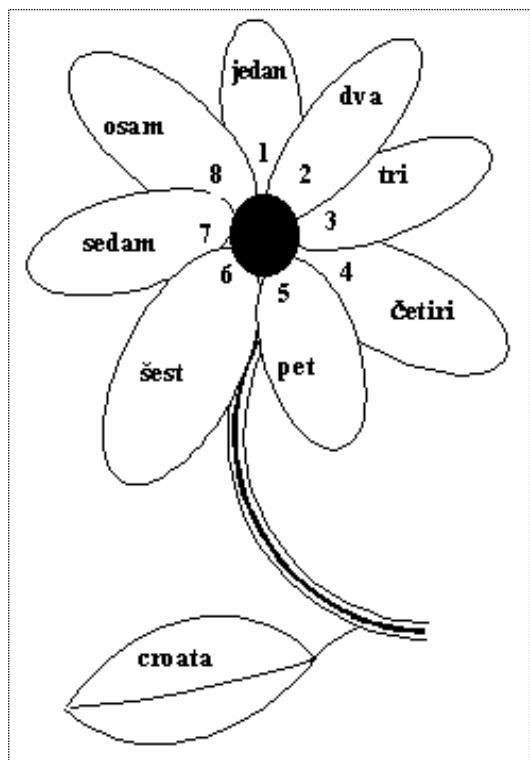
- les llengües germàniques: alsacià, neerlandès, noruec;
- les llengües eslaves: croata, polonès, txec;
- les llengües romàniques: italià, occità, romanès – a les que s'afegiran el portuguès i el català a partir de les semblances constatades.

Es pot fer que l'alumnat escolti el so de les paraules que acaben de classificar.









Referències bibliogràfiques

- Atweth, B., Kemmis, S i Weeks, P. (1998): Action Research in Practice: Partnerships for Social justice in Education. London: Sage.
- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2008). Cómo se investiga. UK: Open University Press UK Limited.
- Bono, M (2008). Ressources plurilingües dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques. Tesi doctoral. Paris: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
- Candelier, M. (2003) L'éveil aux langues à l'école primaire. Belgique: De Boeck.
- Candelier, M. i l'equip d'Evereux. (2001). Les llengües dia dia. Université René Descartes. Paris V. Traducció Noguerol, A. i Unamuno, V. UAB, Departament de Didàctica de la Llengua a <http://webs2002.uab.es/jaling/>
- Candelier, M., Macaire, D. i Warton, S. (2001). 1, 2, 3...4000 llengües! Université René Descartes. Paris V. Traducció Noguerol, A. i Vilà, N. UAB, Departament de Didàctica de la Llengua a <http://webs2002.uab.es/jaling/>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003 (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, 2002).
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Costello, P. (2003). Action research. London: Continuum:
- Instituto Cervantes (1997-2010). Diccionario de términos clave de ELE .Madrid: Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Moore, D. (2006). Plurilinguismes et école. Paris: Didier, Collection LAL.
- Noguerol, A (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo, en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, número 47: 10-19.

L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits

Resum

Aquest treball analitza la influència que pot tenir l'aplicació d'un programa d'educació física i esport a joves socialment desfavorits o en risc d'exclusió social. A partir de projectes i estudis d'aquest tipus ens centram en la millora de la convivència social i la transmissió de valors personals i socials.

En primer lloc, es fa un estudi dels beneficis o potencialitats que podem extreure de la pràctica d'activitat física a nivell social. De la mateixa manera, es revisa la utilitat de l'activitat física i l'esport com a fenomen sociocultural educatiu i transmissor de valors personals i socials.

Finalment, es realitza una proposta d'intervenció pràctica basada en jocs col·lectius i anàlisi de les conductes aparegudes; que ens permet concloure que l'aplicació d'un programa dirigit d'educació física i esport per joves socialment desfavorits té bastantes possibilitats d'èxit quant a la millora de la convivència social i la transmissió de valors.

Paraules clau

Esport, activitat física, joventut, exclusió, integració social, educació en valors.

Resumen

Este trabajo analiza la influencia que puede tener la aplicación de un programa de educación física y deporte a jóvenes socialmente desfavorecidos o en riesgo de exclusión social. A partir de proyectos y estudios de este tipo nos centramos en la mejora de la convivencia social y la transmisión de valores personales.

En primer lugar, se hace un estudio de los beneficios y potencialidades que podemos extraer de la práctica de la actividad física a nivel social. De igual modo, se revisa la utilidad de la actividad física y del deporte como fenómeno sociocultural y educativo y como transmisor de valores personales y sociales.

Finalmente, se realiza una propuesta de intervención práctica basada en juegos colectivos y análisis de las conductas aparecidas; que nos permiten concluir que la aplicación de un programa dirigido de educación física y deporte para jóvenes socialmente desfavorecidos tiene muchas posibilidades de éxito en cuanto a la mejora de la convivencia social y la transmisión de valores.

Palabras clave

Deporte, actividad física, juventud, exclusión, integración social, educación de valores.

Muñoz Socias, A. J

Per citar l'article

"Muñoz Socias, A. J.,(2011). L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, PÀGINES 19-38. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/munoz/index.html en (poner fecha)"

Introducció

Com a futurs professors d'Educació Física de joves adolescents, vam acotar el treball a aquest rang d'edat. A més a més, la curiositat i l'interès per la influència de l'educació física i la pràctica d'esport a joves socialment desfavorits o en risc d'exclusió social, va fer que ens decidíssim per analitzar i reflexionar detingudament sobre aquest tema.

En tot cas, volem plantejar l'activitat física i l'esport com una possible resposta a la problemàtica del sistema educatiu actual. Els resultats de les publicacions referents a fracàs i absentisme escolar, en els darrers anys, ens mostren una realitat molt crua. És necessari doncs, veure aquests percentatges no com una derrota, si no com un punt de partida per a la millora. Des del nostre punt de vista, el debat que s'està creant, en referència a aquest tema, és beneficiós i interessant per augmentar la consciència social cap a l'educació, imprescindible per a l'evolució del nostre sistema educatiu.

Molts autors xerren de coherència educativa entre centre i família, concepte que resalta les relacions entre totes les parts implicades en aconseguir un procés d'ensenyament-aprenentatge exitós. Hem de creure que l'aportació de tota la societat, sobretot dels pares, és essencial per evitar el problema del fracàs escolar.

Tots coincidim en què la societat en general evoluciona molt aviat, però falta conscienciar-se que necessitam un sistema educatiu no depenent de cap ideologia política, sinó adaptat a aquesta societat canviant i a les necessitats educatives dels alumnes.

Les necessitats educatives de l'alumnat passen per un ensenyament contextualitzat, el qual obri el camí a un aprenentatge significatiu. És necessari que els alumnes valorin la necessitat d'assolir unes competències aplicables a la seva vida futura, perquè si no és el cas, la desmotivació davant tot el que es refereix a la seva formació acadèmica apareix inevitablement. Com apunta Calderero (2005), hem de cercar el *gozo de saber y la utilidad de lo aprendido*, i l'activitat física i l'esport a partir d'activitats més motivadores i engrescadores podrien transmetre una base de valors a partir de la qual es podria construir aquesta forma d'aprenentatge.

Els alumnes de secundària tenen expectatives i necessitats diferents, més o manco dificultats en assolir els objectius, major o menor temps d'aprenentatge. Per tot això, xerrem de la importància de respondre millor a les necessitats individuals de cada persona. És incoherent pensar que no arribar a la universitat sigui un fracàs. Són moltes les vies formatives que s'adapten millor a les expectatives d'al·lots amb dificultats per atendre a classe, quan els continguts impartits són teòrics o teoricopràctics. És feina de tots canviar aquests estereotips i valorar les diferències de les persones a l'hora de plantejar el seu futur.

El sistema educatiu finlandès compleix la majoria d'aquestes pautes per fer front al fracàs escolar. Per aquest motiu, sumats a una major formació dels professors i major inversió en educació, aquest país encapçala la llista d'èxit escolar. Aquest fet, fa que molta gent caigui en l'error de pensar que la solució és aplicar talment el sistema educatiu de Finlàndia. Precisament, l'adaptació als canvis de la societat i a les necessitats de l'alumnat són els punts claus de l'èxit, per tant, hem de ser crítics amb

la informació dels estudis publicats. Joan Subirats de la Universitat Autònoma de Barcelona, ho fa veure així: “Finlàndia no és el cel ni probablement un model al que seguir cegament, però mostra una forma raonable de construir una societat més justa i cohesionada. Res més que això.”

Segons Oliver i Pascual (2008), l'absentisme escolar pot tenir moltes conseqüències, però clarament hauríem de destacar la vulnerabilitat i el risc d'exclusió social. Sobre aquest darrer fenomen farem més èmfasi en el nostre treball.

Abans d'entrar de ple en el treball, aquest tema ens duu a reflexionar sobre l'atenció a la diversitat en els processos educatius actuals. Amb actituds obertes, accions decidides i determinació és possible rompre amb els estereotips i rutines de l'escola tradicional que segueixen obstaculitzant el camí cap a un sistema educatiu més inclusiu.

Echeita (2007) argumenta la necessitat de fer visibles el processos d'exclusió educativa, i per tant, eliminar la percepció de normalitat que fa invisibles aquests processos per tal de canviar la naturalesa i el tipus de concepcions educatives. Segons l'autor, aquestes noves concepcions s'han de dirigir cap a:

“la aspiración de llevar a cabo una enseñanza capaz, a la vez, de adecuarse a las necesidades educativas singulares de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, en un marco común, comprensivo, e incluyente que incorpore las necesarias “acciones positivas” que eviten la discriminación y desventaja de quienes por razones diversas están en situación de mayor vulnerabilidad, y que promueva en toda la comunidad educativa los valores de reconocimiento y valoración de la diversidad humana en todas sus manifestaciones.” (Echeita, 2006 i Booth, 2006 a Echeita, 2007, p. 4)

A mode de reflexió personal, partim de dues frases d'autors treballats al màster. Per una banda, Moliner (2008, p. 16) acaba un dels seus articles demanant-se el següent: “¿por qué el discurso teórico de la inclusión es aceptado por todos y, sin embargo, existe una distancia abismal entre la teoría y la práctica?”. Per altra banda, en la mateixa línia, Ruiz (2008, p. 12) afirma: “...una educación inclusiva que con tanta facilidad declaramos pero que tan distante está todavía”.

A partir d'aquí la reflexió és clara, no ens podem quedar només en teories i paraules. És imprescindible anar més enllà per aconseguir una inclusió educativa real. Tenim la fórmula i els recursos, però hem de conscienciar-nos de què el canvi és possible.

La presència d'un alumnat cada vegada més divers en competències, actituds i procedència exigeix un canvi de mentalitat per part del professorat i una nova forma de veure la realitat de l'aula. És necessària una concepció comunitària i ciutadana de l'educació, més oberta a les famílies i a la societat. Dins una aula hi han de tenir cabuda tots els alumnes, amb les seves necessitats, expectatives i dificultats; i no ens podem aturar aquí, sinó que han de participar a tots els nivells en la dinàmica de la classe.

Com ja hem dit, pensam que tot passa per una opinió pública conscienciada, així com per l'actitud de les persones capacitades per fer feina amb persones amb dificultats. És fonamental que aquestes persones assoleixin els tres nivells d'actitud bàsics: el que es diu, el que es pensa i el que es fa.

Està clar que és la reflexió sobre les nostres accions educatives la que ens conduirà cap a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge. Sense oblidar-nos d'eines com un bon assessorament professional o l'aprofitament de mitjans més formalitzats com l'*Index for Inclusion* (Booth i Ainscow, 2002), el qual ens pot ajudar a entendre millor la inclusió educativa i l'atenció a la diversitat, així com les pautes a seguir a l'hora d'aplicar aquests processos al context educatiu.

Objectius del treball

- Realitzar una revisió documental referent a la relació entre els joves socialment desfavorits i l'activitat física i l'esport.
- Conèixer més a fons els beneficis que té la pràctica d'activitat física, sobretot, a nivell social.
- Analitzar els trets característics dels joves en els que centram el nostre treball.
- Reflexionar i analitzar críticament alguns estudis realitzats a l'Estat espanyol relacionats amb el tema a tractar.
- Realitzar una proposta d'intervenció pràctica dirigida a alumnes de secundària, amb l'objectiu principal de millorar la convivència escolar i social.
- Valorar les conseqüències i repercussions de l'aplicació d'un programa dirigit d'activitat física per millorar la integració i convivència social de joves socialment desfavorits, en el marc de l'educació secundària obligatòria.

Estat de la qüestió

Conceptualització teòrica

A mode de revisió documental, ens proposam fer una breu reflexió de les referències bibliogràfiques, que parlin de la influència de l'activitat física i l'esport en els joves desfavorits, que nosaltres hem trobat. Seleccionarem les idees principals per, tot seguit, exposar-les de manera clara i concisa.

Esport per millorar la cohesió social

Santos et al. (2004) apunten que en els darrers vint anys, les polítiques socials dels països amb sistemes de benestar social més complexes han incorporat l'esport per intervenir sobre àrees tradicionals de l'acció social o sobre manifestacions més recents de l'exclusió social.

D'una forma innovadora, l'activitat física i l'esport es complementa, de manera eficaç, amb les eines més clàssiques, utilitzades normalment pels professionals de l'àmbit social. Els especialistes en la matèria han constatat aquestes potencialitats i han començat a implantar programes d'intervenció per millorar la cohesió social a zones urbanes desfavorides, per millorar les relacions interculturals, per tractar situacions de drogodependències, per rehabilitar a reclusos, per prevenir la violència dels joves o per millorar l'animació i la participació social d'altres col·lectius amb discapacitats.

Podríem classificar els beneficis de l'activitat física a nivell social de diverses formes. Santos et al. (2004) fa referència a una sèrie d'estudis (Sport England, 1999; Bodin y Héas, 2002; Charrier, 1998; Becker y Brandes, 2000) que ens poden servir per establir els beneficis o potencialitats socials de l'esport a escala individual i a escala grupal:

- “Individual:
 - o Provee la oportunidad de adquirir habilidades físicas y deportivas.
 - o Aumenta la autoestima.
 - o Permite el reconocimiento de las limitaciones propias.
 - o Evalúa destrezas y aptitudes y permite a los participantes conocer mejor su cuerpo.
 - o Da la oportunidad de responsabilizarse de la propia salud.
 - o Ocupación del tiempo libre.
 - o Aceptación de reglas y normas.
 - o Transmisión de valores educativos (esfuerzo, perseverancia, espíritu de equipo).
 - o Ofrece modelos sociales dignos de imitación a través de la función heroica (el mito del héroe deportivo, del sufrimiento, de la abnegación).
 - o Refuerza la identidad personal
 - o Propicia oportunidades de empleo

- Grup al:
 - o És un mitjà de inserció, de socialització i accés a la ciutadania.
 - o És l'ocasió de conèixer i comunicar-se amb gent nova, és un lloc de trobada, d'acceptació de diferències.
 - o Tant en les pràctiques més regulades com en aquelles més informals la activitat física promou la interacció entre els participants, la creativitat i el desenvolupament de la personalitat.
 - o Proporciona l'ocasió al grup de construir les seves experiències i de reforçar la sociabilitat." (Santos et al, 2004, p. 9)

L'activitat física, mitjà de transmissió de valors

Molts autors assenyalen que l'activitat física i l'esport poden ser excel·lents mitjans de transmissió de valors personals i socials com respecte, autocontrol, autoestima, empatia, esforç, autonomia, cooperació, ajuda als altres, hàbits saludables o lideratge. Avui en dia, ningú posa en dubte el gran fenomen sociocultural que constitueixen l'activitat física i l'esport. D'aquestes manifestacions se'n parla en aquest paràgraf:

"El enorme atractivo que ejercen estos sobre toda la población, y muy especialmente sobre niños y jóvenes, los convierten potencialmente en un medio educativo y de transmisión de valores de extraordinaria importancia. " (Jiménez, 2000, cap. 1)

Cal dir que l'activitat física, només per ella mateixa, no desenvolupa els valors citats anteriorment de forma automàtica. A vegades, es cau en l'error d'associar qualsevol tipus de pràctica esportiva a uns beneficis a nivell social. Aconseguir els resultats esperats dependrà de l'ús, correcte o incorrecte, que se'n fagi de l'activitat física. Segons Pardo (2008, p. 7): "...es necesario establecer estructuras y utilizar estrategias específicas debidamente elaboradas que promuevan estos conceptos."

Els programes d'intervenció que, únicament, es centren en l'assistència dels joves o en l'oferta d'activitats físicoesportives engrescadores per a ells, no afavoreixen automàticament el seu desenvolupament positiu. També ens podem equivocar si basem les nostres intervencions en activitats amb un component competitiu elevat. Aquesta concepció de l'activitat física pot desencadenar valors i actituds contràries a una bona convivència social. Cal destacar que, normalment, és necessari afegir en cert grau un caràcter competitiu als nostres jocs i esports que motivin als joves a practicar-los, sempre i quan, sigui la col·laboració i la cooperació la que els dugui a aconseguir l'objectiu. D'aquesta manera no perdrem el propòsit principal, fomentant el seu desenvolupament a nivell personal i social.

Segons Pardo (2008) quan els professionals de l'activitat física i l'esport treballen amb joves socialment desfavorits l'objectiu fonamental hauria de ser el desenvolupament personal i social d'aquests joves per damunt de millorar les seves habilitats físiques. És a dir, cercant un desenvolupament *amb* i no *per a* l'activitat física. Aquest autor destaca que, en aquest cas, les activitats físicoesportives passen a ser un mitjà per aconseguir els nostres objectius a nivell social i no un fi per si mateixes. Sobre aquesta darrera afirmació i basant-se en González Arranz (1999) comenta que "la actividad física y el deporte pueden contribuir en gran medida a tal propósito dado que puede ser un medio excelente para el desarrollo de valores humanistas" (Pardo, 2008, p. 8).

Per explicar els diferents processos a tenir en compte en la transmissió de valors a través de l'activitat física i l'esport ens basarem en el *Model de Responsabilitat Personal i Social* de Donald Hellison (2003 a Pardo, 2008), del qual podem extreure els següents punts clau:

- o La importància de la relació entre professor i alumne.
- o Reconèixer les fortaleces dels alumnes i escoltar les seves opinions.
- o Compartir responsabilitats amb els alumnes en la presa de decisions i fomentar els moments per a la reflexió.
- o Desenvolupar bones persones i no només bons esportistes.

Com apunta Pardo (2008), Hellison (2003) proposa cinc nivells de responsabilitat a través dels quals els joves aprenen a prendre responsabilitat del seu propi desenvolupament personal i social, sent l'activitat física i l'esport els mitjans necessaris per aconseguir aquest fi. Així exposa aquest autor els components dels cinc nivells (p. 44):

- o “Nivel I: Respetar los derechos y opiniones de los demás”
 - Autocontrol
 - Derecho de resolver los conflictos de manera pacífica
 - Derecho a ser incluido
- o Nivel II: Participación y esfuerzo
 - Explorar el esfuerzo e intentar nuevas tareas
 - Persistir cuando las cosas se complican
 - Realizar una definición personal de éxito
- o Nivel III: Autonomía personal
 - Trabajar de manera independiente
 - Establecer un plan personal de trabajo basado en sus necesidades y no en sus intereses
 - Coraje para resistir la presión de grupo
- o Nivel IV: Ayuda y liderazgo
 - Ayudar quienes más lo necesiten
 - Sensibilidad y capacidad de respuesta
 - Actuar sin esperar ningún tipo de recompensa extrínseca
- o Nivel V: Fuera del gimnasio
 - Poner en práctica todo lo aprendido en otros ámbitos de la vida
 - Ser un modelo para lo demás”

Hellison a Pardo (2008) assenyala que els Nivells II i III es centren en el desenvolupament de la responsabilitat personal (participació i autonomia) mentre que

els Nivells I i IV desenvolupen la responsabilitat social (respecte i ajuda als altres). El Nivell V agrupa tots els nivells i es centra en la transferència a altres contextes.

¿Qui són els joves socialment desfavorits?

La situació social que es viu al començament del segle XXI a les societats industrialitzades està caracteritzada per l'existència de col·lectius socials que necessiten especial atenció (Gutiérrez, 2003 a Pardo, 2008). A partir d'aquí, Pardo (2008) apunta una descompensada distribució de riqueses i l'augment de la immigració, com a causes de l'aparició de grups com el que anomenam *joves socialment desfavorits*.

Aquest terme, així com assenyala Stiehl (2000) a Pardo (2008), fa referència a aquells joves que, en major o menor grau, experimenten alguna d'aquestes situacions:

- *Pobresa*: Les famílies de molts d'aquests joves no tenen suficients recursos econòmics i normalment viuen per mor dels serveis socials.
- *Entorns insegurs*: Hi ha molts joves que viuen constantment baix amenaces tant físiques com emocionals. L'assetjament escolar o la intimidació de les bandes, són situacions a les que aquests joves s'han d'enfrontar de manera freqüent.
- *Desmotivació cap a l'entorn escolar*: Les escoles estan normalment desconnectades de la realitat a la que viuen aquests joves. No els hi ofereixen respostes a las necessitats reals, aprendre més sobre la 'vida' fora de l'escola, afavorint d'aquest mode la possibilitat d'involucrar-se dins alguna banda juvenil.
- *Falta de participació significativa i duradora*: Els joves socialment desfavorits normalment no tenen l'oportunitat de participar a activitats a les que se sentin implicats de forma més significativa. A més, és important oferir programes a llarg plaç en els quals es comprometin a participar i no només intervenir puntualment.
- *Falta d'adequats rols personals*: Actualment, els joves tenen moltes opcions a les seves vides i molt poca orientació i suport per prendre bones decisions. En lloc d'estar influenciats per adults que es preocupin per ells, molts joves prenen decisions influenciats per la publicitat, els mitjans de comunicació o per "lleialtat" als iguals. Degut a la desestructuració familiar o a la desídia d'uns pares que no se comporten com a tals, provoca que els joves cerquin consell en altres persones que sovint són menys apropiades.

Per tant, podem dir que “ser ‘desfavorecido’ no es simplemente una etiqueta, es una condición en la que las opciones pueden verse limitadas” (Pardo, 2008, p. 28).

Anàlisi de propostes d'intervenció pràctica

En aquest punt, reflexionarem i analitzarem críticament una sèrie d'estudis espanyols relacionats amb el tema que ens ocupa.

En primer lloc, començarem per l'estudi de Moral et al. (2005), on s'analitza com les qualificacions sociolaborals requerides en l'entorn laboral poden promoure's mitjançant la pràctica esportiva, mitjançant la integració esportiva de la persona, incorporada als processos de formació vocacional dels joves sociolaboralment amb desavantatges (en un alt percentatge, succeirà en les dones).

En aquest text, els autors pretenen centrar-se en el concepte d'aprenentatge, esport i activitat física, situat en el context de la inserció sociolaboral dels anomenats joves desfavorits socioculturalment, sociolaboralment i en risc d'exclusió.

Existeixen centres educatius d'ensenyament secundari i institucions europees que es dediquen al “Trellall i Esports”, que és un projecte inclòs en els programes europeus Leonardo da Vinci, on es tracta la inserció social i laboral, dirigides a col·lectius en risc o en exclusió social. Dins projectes com aquest, s'ha d'intentar la incorporació d'aprenentatges tècnics, coneixements complementaris, orientacions, tècniques i habilitats, perquè aquests joves tinguin més possibilitat d'èxit econòmic. Per això, Moral et al. (2005) ha estudiat el “potencial del deporte y de la actividad física como medio de integración en el mundo del trabajo”.

Tenint en compte la complexa interrelació entre diferents factors d'exclusió que afecten a aquests col·lectius, és de gran interès desenvolupar mecanismes de coordinació per a l'atenció als col·lectius més desfavorits i el plantejament d'una intervenció conjunta des dels diferents àmbits socials (en particular l'àmbit de l'activitat física i de l'esport).

Cal destacar, la referència que fan Moral et al. (2005) als possibles errors a cometre en quant a l'aplicació de l'activitat física i l'esport com a mitjà de benefici social. Els riscos físics, l'autoritat personal i d'equip que existeix dins la competició (la competitivitat també pot arribar a produir conflictes), la gelosia esportiva, i el risc a introduir models que ja s'han superat, com el positivisme o el model existencial, són exemples que ens poden guiar cap a l'error de compliment dels objectius posats dins l'esport com a mitjà de relació social i ocupacional per als desfavorits (Durán, 2002 a Moral et al., 2005).

Ja per finalitzar l'anàlisi d'aquest estudi, cal afegir la proposta que fan els autors de les “condicions bàsiques necessàries per a què l'esport serveixi com a eina d'inserció sociolaboral”:

- L'esport és un instrument a considerar amb major o menor potencial. Les iniciatives físicoesportives s'haurien d'integrar en el context de programes més globals si es vol aconseguir una certa eficàcia, participant en equips multidisciplinaris (Durán, 2002).

- Cal destacar el caràcter lúdic de l'esport. L'esport de rendiment, de resultats, no és la millor opció; sí ho és la pràctica variada on tots puguin participar, cooperar, gaudir i posar en joc valors i actituds. Jocs recreatius, jocs preesportius, etc.
- Els responsables de l'activitat, els professionals docents, han de posseir certes característiques i demostrar un determinat talent de paciència, confiança, persistència, respecte, proximitat i participació activa.
- Cal utilitzar exemples i ampliar les oportunitats, és a dir, el millor resultat de tot estudi i aprenentatge es farà mitjançant una pràctica global i/o analítica de la matèria, per tant, jugar, practicar, i fer activitats seran la base de l'esport per millorar la convivència i sociabilitat de les persones desfavorides.

En segon lloc, ens aturam a revisar detingudament l'estudi de Durán et al. (2000), referent a l'activitat física com a mitjà d'integració social i prevenció de la violència.

L'estudi es situa a Madrid, on s'ha experimentat durant tres anys un programa per aquest fi, on han participat 12 centres (aules taller i garantia social), uns 300 alumnes i ha col·laborat un grup d'investigació, juntament amb el programa de garantia social de la comunitat de Madrid. Per programar els objectius de l'estudi es basen en el Model de Responsabilitat Personal i Social de Hellison (2003).

Ja com a darrer anàlisi crític, ens centram en l'article de Balibrea et al. (2002), per conèixer un poc més els barris d'acció preferent de la Comunitat Valenciana. Amb una metodologia d'estudi basada en entrevistes a responsables dels serveis socials en contacte amb la problemàtica dels joves, els autors pretenen examinar la relació entre l'activitat física i l'esport amb els programes d'inserció social dirigits a aquest col·lectiu.

Una de les conclusions més importants que presenta aquest treball és la següent:

“Será necesario tender hacia programas globales y con continuidad, que recojan prácticas creativas, progresistas y generadoras de conocimientos capaces de fomentar en los jóvenes la realización y organización posterior de prácticas autónomas integradas en sus hábitos de vida.” (Balibrea et al, 2002, p. 5)

Desenvolupament de la proposta

Després d'introduir el tema que ens até i analitzar varies publicacions referents a la relació entre l'activitat física i els joves socialment desfavorits o en risc d'exclusió social, passam a exposar la nostra proposta d'intervenció pràctica.

Les propostes analitzades anteriorment es situen a barris desfavorits, aules taller, programes de garantia social,...; i a totes elles, s'extreuen resultats satisfactoris quant a l'aplicació d'un programa d'activitat física i esport. Partint d'aquestes propostes, nosaltres emmarcam la nostra intervenció a tercer curs d'educació secundària obligatòria. Dins l'assignatura d'Educació Física, plantejam una unitat didàctica amb l'objectiu principal de millorar la convivència escolar i social, atenent especialment als joves amb possible risc d'exclusió social.

Per tant, el plantejament és clar. Volem passar de la concepció 'activitat física i esport com a mitjà d'integració social' (sobradament demostrada a les publicacions analitzades), a l'idea de 'l'activitat física com a mitjà d'inclusió educativa real'. Les referències esmentades ens marquen el camí per aplicar aquests programes en el marc de l'educació física. Lògicament, la proposta que explicam a continuació amb les adaptacions corresponents, seria totalment aplicable en un context més difícil, com per exemple, un centre de menors amb mesures judicials.

Aquesta unitat didàctica es basa en els jocs i el treball cooperatiu. Amb els primers, pretenem desencadenar actituds i reaccions entre els alumnes, les quals analitzarem detingudament en una de les sessions. Tot seguit, passam a l'explicació de la nostra proposta d'intervenció pràctica:

Unitat didàctica: "Jugam i convivim"

Matèria o Àmbit: Educació Física	Títol de la UD: "JUGAM I CONVIVIM"	Justificació de la UD:
Grup: 3er ESO	Nombre de sessions: 5	Donar resposta als problemes de convivència sorgits en un centre educatiu.
Competències bàsiques que es treballaran		
La matèria d'Educació Física contribueix, de manera directa i clara, a la consecució de dues competències bàsiques relacionades amb el tema que ens até: Competència social i ciutadana. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.		
Objectius d'aprenentatge		
El Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'ensenyament secundari obligatori a les Illes Balears, ens aporta els següents objectius generals:		

Assumir responsablement els seus deures, conèixer i exercir els seus drets en el respecte als altres, practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i grups, exercitar-se en el diàleg per tal d'afermar els drets humans com a valors comuns d'una societat plural i preparar-se per a l'exercici d'una ciutadania democràtica.

Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposen discriminació entre dones i homes.

Reforçar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre pacíficament els conflictes.

Valorar la diversitat de cultures i societats i desenvolupar actituds de respecte envers la seva llengua, tradicions i costums.

Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits de cura i salut corporals, i incorporar l'educació física i la pràctica de l'esport per afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat.

Igualment, del mateix decret n'extreim els següents objectius específics de l'àrea d'Educació Física:

Participar, amb independència del nivell d'habilitat assolit, en jocs i esports, col·laborar en la seva organització i desenvolupament, valorar-ne els aspectes de relació que fomenten i mostrar habilitats i actituds socials de tolerància i d'esportivitat per damunt de la recerca desmesurada del rendiment.

Mostrar una actitud crítica davant els models corporals i de salut, així com davant les manifestacions físicoesportives com a fenòmens socioculturals, i instaurar hàbits saludables.

Mostrar habilitats i actituds socials de respecte, treball en equip i esportivitat en la participació en activitats, jocs i esports, independentment de les diferències culturals, socials i d'habilitat.

Partint de tots ells, exposam els objectius didàctics d'aquesta unitat didàctica, emmarcada dins el bloc de continguts 'Jocs i esports. Qualitats motrius personals':

Valorar críticament el joc i l'esport com a fenomen sociocultural i com a marc de relació amb les altres persones.

Mostrar tolerància i esportivitat per damunt de la recerca desmesurada de resultats.

Analitzar els conflictes sorgits a classe d'Educació Física i cercar la solució més adequada per aquests.

Conèixer i practicar jocs i esports alternatius, mostrant actituds de respecte i treball en equip, independentment de les diferències culturals, socials i d'habilitat.

Conèixer i practicar jocs tradicionals o autòctons de les Illes Balears, mostrant actituds de respecte i treball en equip, independentment de les diferències culturals, socials i d'habilitat.

Continguts

Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
Introducció als aspectes característics dels jocs i esports alternatius.	Pràctica de les habilitats motrius bàsiques que defineixen els jocs i esports alternatius.	Valoració del joc com a marc de relació amb les altres persones.
Introducció als aspectes característics dels jocs tradicionals o autòctons de les Illes Balears.	Pràctica de les habilitats motrius bàsiques que defineixen els jocs tradicionals o autòctons de les Illes Balears.	Adopció d'actituds crítiques envers al fenomen sociocultural que l'activitat esportiva representa.
	Resolució de conflictes sorgits a classe d'Educació Física.	Tolerància i esportivitat en la pràctica de les diferents tasques.
		Assumpció de normes i valors afavoridors de la convivència escolar i social.

Seqüència d'Ensenyament i aprenentatge

“Jugam i convivim” consta de cinc sessions. Les dues primeres introduiran la unitat d'una forma molt pràctica i seran enregistrades en vídeo, per analitzar-les a la tercera sessió. Conclourem la unitat amb dues sessions de treball en grup, una dins l'aula comú i l'altra al pavelló. Per tant, podem indicar la següent estructura de treball:

Sessió pràctica (Pavelló): Escalfament, part principal, tornada a la calma.

Sessió pràctica (Pavelló): Escalfament, part principal, tornada a la calma.

Sessió d'anàlisi i debat (Aula)

Sessió de treball cooperatiu (Aula)

Sessió de treball cooperatiu (Pavelló)

A totes les sessions explicarem al principi de la sessió l'objectiu i metodologia de la mateixa. Però només a la tercera i la cinquena, analitzarem i reflexionarem sobre les incidències que hagin aparegut en el transcórrer de la unitat didàctica.

Cal destacar, que els grups de treball i els equips de joc es formaran sempre de la forma més heterogènia possible, tenint en compte les característiques individuals dels alumnes.

A continuació, explicam breument el desenvolupament de cada una de les sessions.

Sessions	Activitats	Estratègies metodològiques	Material necessari
Jocs alternatius	Floorball Introducció a l'activitat Activitat cooperativa - competitiva Indíagues Introducció a l'activitat Activitat cooperativa – competitiva	Breu explicació teòrica Assignació de tasques Resolució de problemes.	Sticks i pilotes de Floorball. Indíagues i xarxes/cintes Càmera de vídeo.
Jocs tradicionals	“Bandera” Introducció a l'activitat Activitat cooperativa - competitiva “Fet i amagar” Introducció a l'activitat Activitat cooperativa – competitiva	Breu explicació teòrica Assignació de tasques Resolució de problemes.	Pitralls i “bandera” Càmera de vídeo.
Anàlisi de la filmació i de fotografies	Visionat de fotografies d'esportistes d'elit i de la filmació de les dues sessions anteriors Debat guiat. Elaboració d'un comentari crític / opinió personal.	Assignació de tasques. Debat guiat.	Projector i ordinador. Presentació digital.
Elaboració de jocs	Elaboració d'un joc en grups de 5 alumnes, on especifiquin: Participants, durada, material, espai i desenvolupament.	Treball en petits grups.	
Posar en pràctica els jocs elaborats en la sessió anterior.	Posada en pràctica. Cada grup guiarà a la resta	Assignació de tasques per part dels petits grups.	

L'activitat física i l'esport com a mitjà d'integració social i transmissió de valors a joves socialment desfavorits

Muñoz Socías, A. J

	de la classe en la realització del seu propi joc.		
Avaluació			
Estratègies i procediments d'avaluació: Aquesta és una unitat didàctica on, mitjançant el treball pràctic per grups, cerquem l'assoliment d'actituds afavoridores de la convivència escolar i social. Per tant, ens trobam amb dificultats a l'hora d'avaluar una unitat didàctica eminentment actitudinal. El professor observarà l'actitud i predisposició dels alumnes en tot moment. Lògicament, la participació en els jocs i els debats, l'elaboració i exposició del joc i el comentari personal seran objecte d'avaluació. De totes formes, no tendria molt sentit establir una qualificació numèrica atenent als continguts a tractar. Per aquest motiu, hem decidit valorar simplement la transferència de l'assoliment dels objectius plantejats a aquesta unitat didàctica a les actituds dels alumnes durant la resta del curs. Així i tot, a mode de <i>feedback</i>, rebran punts positius si mostren de forma regular actituds positives que ajudin a la cooperació i convivència amb els companys i una bona predisposició quant a la participació a les activitats proposades.			
Criteris d'Avaluació		Indicadors	
Conèixer els fonaments de diversos jocs alternatius i tradicionals, i aplicar-los a situacions reals de pràctica esportiva i recreativa, amb manifestació d'actituds cooperatives i tolerants.		Respecte les normes i fonaments dels jocs. Col·labora amb els seus companys per aconseguir els objectius. Mostra interès i predisposició en la participació als diferents jocs.	
Analitzar críticament, de manera global, les actituds que es desprenen de la pràctica d'activitat física, tant en un context escolar com en l'esport professional.		És crític amb les imatges mostrades i assumeix la responsabilitat de les seves accions. Raona a l'hora de donar una opinió davant els companys. És capaç d'elaborar un comentari personal de forma coherent i ordenada.	
Elaborar i exposar jocs col·lectius en grup, mostrant actituds de companyerisme, respecte i predisposició al treball col·lectiu.		Elabora jocs de forma adequada, tenint en compte els diferents aspectes marcats pel professor. Exposa de forma clara i es fa entendre a l'hora d'explicar el joc als seus companys.	
Mostrar actituds de respecte i valoració davant les participacions dels companys.		Col·labora i mostra interès davant les exposicions dels seus companys.	

Discussió

Després de desenvolupar la nostra proposta d'intervenció educativa, volem anar més enllà quant a les adaptacions i actituds que hauria de tenir en compte el professor d'educació física, en el cas de dur a terme una unitat didàctica com l'exposada.

Anteriorment, s'han indicat tots els punts i processos que ha de contemplar una unitat didàctica de caràcter general. Però en el nostre cas i atès el tema que ens ocupa, ens veim obligats a tenir un control més exhaustiu de diversos aspectes referents a l'aplicació d'un programa físicoesportiu a una classe de secundària amb joves socialment desfavorits.

A continuació, basant-nos en Pardo (2008) exposam possibles estratègies a tenir en compte a l'hora de dur a terme una proposta d'intervenció com l'explicada anteriorment:

Canviar les regles: Per fomentar la participació, canviem les normes d'un joc o esport.

Fer grups/equips: Hellison proposa elegir capitans que tenguin la responsabilitat de fer els equips de manera equilibrada i on tots estiguin disposats a participar. Nosaltres en aquest punt ja hem especificant que intentaríem formar grups heterogenis, canviant-los a cada sessió de la unitat didàctica.

Modificar la tasca: Per motivar la participació de l'alumnat.

Redefinir l'èxit: No es tracta d'evitar la competició, sinó que en determinades ocasions es poden donar opcions per a que aquells que vulguin competir ho fagin, i els que no puguin seguir practicant d'una forma més lúdica. A més, és fonamental que els alumnes siguin conscients de què la millora personal és una mostra d'èxit.

Escala d'intensitat: Es planteja als estudiants que de manera personal s'assignin un número entre el 10 (esforç total) i el 0 (sense esforç), en funció de l'esforç que pensen mostrar en una activitat concreta. Llavors es pot reflexionar sobre les implicacions que té en un grup que un dels components no s'esforci.

Pla personal de treball: Per donar més autonomia als alumnes, ells mateixos realitzen el seu pla de treball amb l'ajuda del professor. Aquest pla de treball ha d'estar basat no només en els seus interessos, sinó també en les seves necessitats.

Objectius de grup: Es divideix la classe en petits grups per elaborar una llista d'objectius a aconseguir durant una activitat. Així cada alumne, segons les seves possibilitats, ajuda a assolir l'objectiu comú.

Entrenament recíproc: En petits grups, assumir diferents rols durant les activitats (professor/entrenador i alumne/esportista).

El rol del líder: Possibilitar a tots els alumnes dirigir una part d'alguna de les sessions.

Donar responsabilitats a alumnes de cursos superiors.

Igualment, Hellison a Pardo (2008) proposa una sèrie d'estratègies per resoldre situacions conflictives que es poden donar en els transcórrer de les diferents sessions:

- El '*principio del acordeón*': Es tracta de reduir o augmentar el temps assignat a una activitat en funció del comportament que hagin tengut els alumnes durant la sessió. Aquesta estratègia convé individualitzar-la, ja que no és just penalitzar a tota la classe pel mal comportament d'uns pocs.
- *Progressiva separació del grup*: Aquesta estratègia va dirigida als alumnes que, en un moment donat, no volen participar a les activitats. Es possibilitarà la separació del grup i igualment la seva reincorporació, sempre i quan s'analitzi la situació amb el professor i es proposi un nou pla de treball. En el cas de no arribar a un acord, s'haurà d'optar per expulsar l'alumne del programa. Hellison a Pardo (2008) diu: "Algunos estudiantes deberían tener el derecho a salir de los programas que no funcionan para ellos y en los que su presencia reduce la eficacia del programa para los demás" (p. 53)
- *Temps mort*: Si durant la sessió ocorre algun conflicte important, es pot aturar la classe demanant un temps mort. Tot seguit, alumnes i professor intenten solucionar el conflicte sorgit.
- La '*ley de la abuela*': Consisteix en l'acord de realitzar una activitat que no agrada a l'alumne per llavors poder realitzar la que més li agrada. Així es possibilita que l'alumnat conegui noves i diferents activitats.
- *Els àrbitres són ells mateixos*: Es tracta de fomentar que els estudiants prenguin la responsabilitat per solucionar els seus propis conflictes.
- *Tribunal de l'esport*: Tres alumnes són elegits per la classe per prendre decisions a l'hora de resoldre un conflicte a on no s'arriba a un acord.
- *Banqueta de diàleg*: Si sorgeix un conflicte entre dos alumnes, poden anar a dialogar a la banqueta per solucionar-ho.
- *Pla d'emergència*: Abans de començar una activitat, es pot pactar un pla d'emergència per solucionar conflictes sorgits durant l'activitat. Per exemple, llançant una moneda a l'aire, havent decidit abans 'cara o creu'.
- *El decàleg*: Consisteix en què els mateixos alumnes elaborin les deu normes que regiran l'activitat a realitzar. Si no funcionen, es faran fins que siguin efectives.

Per finalitzar, cal destacar els beneficis que pot tenir el fet de mantenir en tot moment *grups heterogenis* de treball. D'aquesta manera, facilitam l'ajuda i les relacions entre companys amb diferent nivell de comprensió, condició física, motivació,... El alumnes amb més dificultat poden prendre com a models alguns dels seus companys, sempre des del tracte entre iguals i el respecte per la diversitat humana, bases de l'educació inclusiva.

Conclusions

- Existeixen pocs estudis en el nostre país on es tracti la relació entre programes d'activitat física i esport i joves socialment desfavorits.
- La gran majoria de les publicacions revisades presenten una gran falta de rigurositat en l'explicació, sobretot, de la metodologia d'estudi i l'anàlisi dels resultats obtinguts.
- Està del tot comprovada l'eficàcia de l'activitat física a nivell social, però és fonamental tenir en compte que qualsevol èxit passa per una coordinació professional de qualitat del programa duit a terme.
- L'aplicació d'un programa dirigit d'educació física i esport per joves socialment desfavorits té bastantes possibilitats d'èxit en quant a la millora de la convivència social i la transmissió de valors.
- Podria ser molt interessant l'aplicació d'un programa com els analitzats, tant en el marc de l'ensenyament secundari obligatori com d'un centre de caràcter més conflictius, a les Illes Balears, on no s'ha estudiat mai a fons el tema que ens ocupa.

Referències bibliogràfiques

- Balibrea, E.; Santos, A. i Lerma, I. (2002). Un estudio exploratorio: actividad física, deporte e inserción social de jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts: Educación física y deportes*, 69, pags. 106 – 111.
- Calderero, J.F. (2005) *¿Qué me pasa con las matemáticas?* Madrid: El rompecabeza.
- Durán, J.; Gómez, V.; Rodríguez, J.L.; Jiménez, P.J. (2000). *La actividad física y el deporte como medio de integración social y de prevención de violencia: un programa educativo con jóvenes socialmente desfavorecidos*. I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Cáceres: Área de actividad física y salud, pags. 405 – 414.
- Echeita, G. (2007). *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa*. Barcelona: 7as Jornadas Técnicas de AAPS.
- Jiménez, P.J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2.
- Moral, L. (coord); Miraflores, E.; Pascual, L.F.; Peralta, A. i Murillo, M. (2005). La actividad físico-deportiva como medio de integración socio-laboral de los jóvenes desfavorecidos. *Educación y futuro*, 13, pags. 127 – 149.
- Oliver, J.L. i Pascual, M.B. (2008). Abandonament escolar a les Illes Balears: Anàlisi de tendències, March, M.X. (director). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Colònia. Fundació Guillem Cifre, pags. 346 – 361.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

- Ruiz, C. (2008). Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la comunidad autónoma del País Vasco. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2.
- Santos, A.; Castro, R.M; Balibrea, E.; López, A. i Arango, L.V. (2004). *Mujeres en forma contra la exclusión*. Valencia: Dirección General de la Mujer – Generalitat Valenciana.

Bibliografía

- Castillo, G. (2009). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Crespí, M., Lara, L., Medinas, A., Rubí, M., Campomar, M. A. i Barés. J. (direcció) (2003). *Drets dels nins, nines i joves esportistes*. Palma: Oficina de Defensa dels Drets del Menor. Conselleria de Benestar Social del Govern de les Illes Balears.
- Parrilla, A. y Moríña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, nº 284, 10-14.
- Sandoval, M. y otros (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

El portafoli de l'estudiant: un model d'avaluació per als ensenyaments professionals de música

Resum

En aquest treball descrivim l'elaboració i implementació a l'aula d'un material que pretén afavorir la fixació del coneixement adquirit per l'estudiant d'ensenyaments professionals de viola. A tal efecte, vam dissenyar un cicle d'investigació – acció (I-A) que es va dur a terme al Conservatori Professional de Música de Menorca durant el curs 2007-08 i al Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca al llarg del curs 2008-09. L'anàlisi qualitativa dels resultats ens mostra els avantatges del material elaborat per a la consecució dels fins proposats. Així mateix, ens deixa entreveure la possibilitat d'un nou disseny del material en format digital, com a proposta per a un posterior cicle d'I-A.

Paraules clau

Portafoli, Conservatori, Música, Viola, Ensenyaments professionals

Resumen

En este trabajo describimos la elaboración e implementación en el aula de un material que pretende favorecer la fijación del conocimiento adquirido por el estudiante de enseñanza profesional de viola. A tal efecto, diseñamos un ciclo de investigación-acción (I-A) que se llevó a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Menorca durante el curso 2007-2008 y en el Conservatorio Profesional de Música y Danza de Mallorca durante el curso 2008-2009. El análisis cualitativo de los resultados nos presenta las ventajas del material elaborado para la consecución de los objetivos propuestos. Así mismo, nos deja entrever la posibilidad de un nuevo diseño del material en formato digital, como propuesta para un posterior ciclo de I-A.

Palabras clave

Portafolio, Conservatorio, Música, Viola, Enseñanzas profesionales.

Vicent Gil Asensio
Centre de Tecnificació Esportiva de les Illes Balears

Per citar l'article

"Gil, V. (2011). El portafoli de l'estudiant: un model d'avaluació per als ensenyaments professionals de música. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, PÀGINES 39-48. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/gil/index.html en (poner fecha)"

1. Introducció

La docència instrumental en els ensenyaments professionals de música és de caràcter individual, i es duu a terme en períodes lectius d'una hora setmanal. Al llarg d'aquest temps, se li indica a l'estudiant què practicar i com fer-ho, ja que el contacte amb el docent no es torna a produir fins a la setmana següent. És habitual que durant una hora de classe es tracten molts temes —ben sovint són qüestions repetides amb un progressiu nivell de dificultat—, la qual cosa ens porta a la reflexió, com a docents, de si l'estudiant és capaç de fixar tot allò que s'ha exposat a l'aula, per a després poder-ho posar en pràctica en la seva execució en solitari.

Per això ens vam decidir a implementar a l'aula el material que es descriurà a continuació, que té com a objecte ser una guia útil, tant per al docent com per al discent. L'elaboració de l'esmentat material s'inscriu en un cicle d'investigació – acció (I-A), en el què el docent «adquireix una formació epistemològica, teòrica, metodològica i estratègica per a estudiar, comprendre i transformar la seva pràctica educativa» (Latorre, 2003: 20).

Hem triat la metodologia I-A per les raons següents:

- Pretenem dur a terme una investigació educativa els resultats de la qual siguin de fàcil aplicació a l'aula.
- Som conscients del caràcter reduït de la nostra mostra d'estudiants, per la qual cosa hem de descartar la metodologia quantitativa.
- Ben al contrari, el caràcter mateix del material que portem a estudi s'adapta perfectament a la metodologia qualitativa.

2. Disseny de la investigació

2.1. Disseny teòric

2.1.1. Objecte de la investigació

Amb la implementació a l'aula d'aquest material perseguim els següents objectius:

- Afavorir el seguiment de l'avaluació continuada per part de l'estudiant.
- Contribuir a fixar el coneixement adquirit per l'estudiant.
- Afavorir la progressiva autonomia de l'estudiant.

2.1.2. Marc teòric

Niikko (2002: 62) destaca que el portafoli «ha estat considerat una bona eina en moltes institucions formals, des dels jardins d'infància fins a la universitat, com a suport al creixement dels estudiants i també per a ajudar-los a assumir una major responsabilitat en el seu aprenentatge».

El mateix autor (2002: 63) identifica quatre característiques del portafoli:

- Pot convertir-se en una col·lecció organitzada de diversos materials de treball de l'estudiant, que serveix per a construir una visió holística de la seva activitat, i augmenta la seva motivació.
- Reforça la personalitat dels estudiants (creixement professional), les seves habilitats professionals (comunicació, interacció) i els seus processos cognitius (metacognició).
- És un procés que ajuda als estudiants a prendre en consideració les seves experiències, les seves sensacions, els seus pensaments, i a traçar connexions entre aquests elements.
- L'ús de portafolis significa que l'estudiant comença a estudiar el seu propi creixement, desenvolupament i aprenentatge en relació al passat, present i futur.

D'altra banda, la Universitat "Miguel Hernández" d'Elx va elaborar el 2006 una fitxa metodològica [1] en la qual es refereix al portafoli com «mètode d'ensenyament, aprenentatge i avaluació que consisteix en l'aportació de produccions de diferent índole per part de l'estudiant a través de les quals es poden jutjar les seves capacitats en el marc d'una disciplina o matèria d'estudi».

La mateixa publicació concreta els objectius que es persegueixen:

- Guiar els estudiants en la seva activitat i en la percepció dels seus propis progressos.
- Estimular els estudiants perquè no es conformin amb els primers resultats, sinó que es preocupin del seu procés d'aprenentatge.
- Destacar la importància del desenvolupament individual, i intentar integrar els coneixements previs en la situació d'aprenentatge.
- Ressaltar allò que un estudiant sap de sí mateix i en relació al curs.
- Desenvolupar la capacitat per a localitzar informació, per a formular, analitzar i resoldre problemes.

Finalment, Klenowsky (2007: 8) considera el portafoli com «una metodologia especialment útil quan el que es pretén és que els alumnes siguin conscients dels canvis que es produeixen al llarg del procés d'aprenentatge». En la mateixa línia que Niikko, Klenowsky aposta per l'ús del portafoli per a desenvolupar la metacognició (2007: 46), així com per a conscienciar l'estudiant de les pròpies emocions en el decurs de les situacions d'aprenentatge (2007: 47).

2.1.3. Descripció de les hipòtesis

A continuació esquematitzarem (Figura 1) el nostre sistema de variables, on es descompon el concepte "Portafoli" en les dimensions "Seguiment" i "Aprehensió". Al mateix temps, definirem alguns indicadors que ens permeten la recollida de dades a fi de valorar si es dona o no cada dimensió.

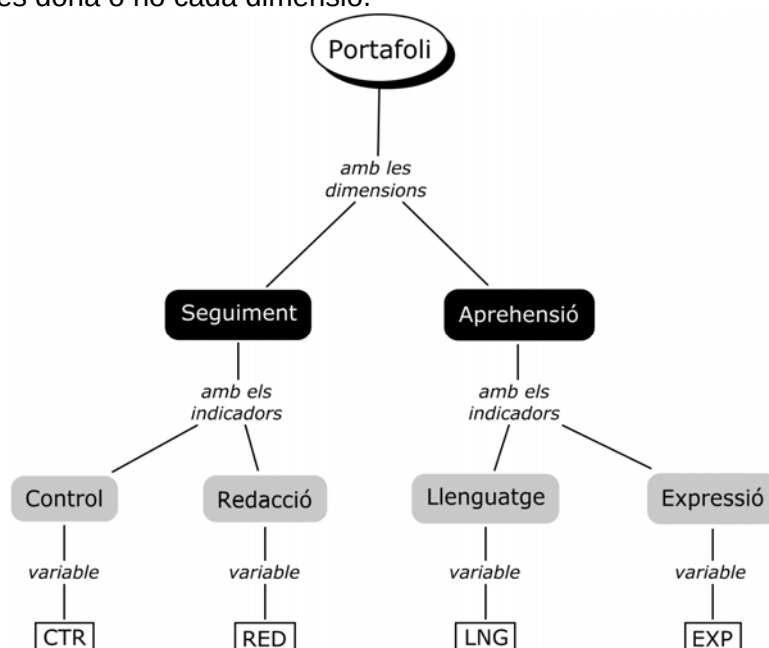


Figura 1. Sistema de variables.

La conceptualització del que hem exposat anteriorment ens porta a les definicions següents:

- Portafoli: Material de treball de l'estudiant a través del qual planifica el seu treball setmanal i reflecteix per escrit els seus èxits, sensacions, dubtes, etc. sobre la pràctica instrumental.
- Seguiment: Acció i efecte d'utilitzar el portafoli de l'estudiant per als fins que ha estat dissenyat.
- Aprehensió: Captació i acceptació subjectiva d'un contingut de la consciència, per a reflectir-lo després per escrit.
- Control: Acció de reflectir per escrit la planificació del treball setmanal, duta a terme per part de l'estudiant.
- Redacció: Acció de reflectir per escrit diversos aspectes de caràcter subjectiu, relacionats amb la pràctica instrumental.
- Llenguatge: Ús d'un llenguatge adequat per a l'expressió dels diversos aspectes a què es refereix el portafoli.
- Expressió: Traducció en paraules d'aspectes rellevants de la pràctica setmanal, sobre els quals l'estudiant ha reflexionat prèviament.

Per a observar el funcionament de les variables "CTR" i "RED" utilitzarem una fitxa de control, atès que ambdós són de caràcter nominal, discret i qualitatiu:

- Variable "CTR": Porta l'estudiant un control setmanal del repertori que practica en solitari?
 - o Sí
 - o No
- Variable "RED": Reflecteix l'estudiant per escrit els diferents paràmetres a què es refereix el portafoli?
 - o Sí
 - o No

Per la seva banda, les variables "LNG" i "EXP" seran objecte d'una anàlisi textual de caràcter qualitatiu, de forma conjunta a les notes de camp que el docent hagi pogut recollir a l'aula durant la fase d'implementació del material.

Una vegada duta a terme la conceptualització i operativització de les variables, cal establir el marc que definirà el projecte d'investigació (Figura 2). Atès el caràcter

eminentment pràctic del portafoli de l'estudiant, i la pròpia declaració d'objectius, la hipòtesi principal del treball (H1) resulta evident. Encara així, també es desprenen una sèrie d'hipòtesis secundàries que enunciem a continuació:

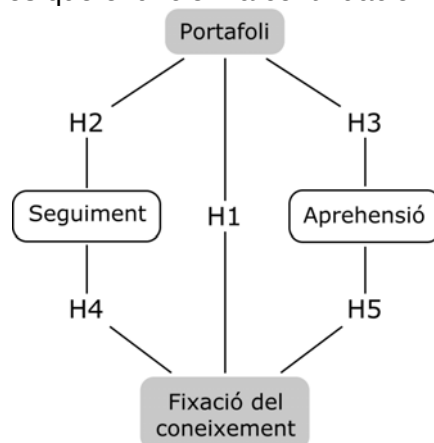


Figura 2. Sistema d'hipòtesis.

- H1: "L'ús del portafoli de l'estudiant d'ensenyaments professionals de música contribueix a fixar el coneixement adquirit en la matèria".
- H2: "L'ús del portafoli de l'estudiant d'ensenyaments professionals de música afavoreix la planificació setmanal de les tasques relacionades amb la pràctica instrumental".
- H3: "L'ús del portafoli de l'estudiant d'ensenyaments professionals de música afavoreix la reflexió sobre els distints aspectes que influeixen en la pràctica instrumental".
- H4: "L'organització racional de la tasca setmanal contribueix a la consolidació del coneixement adquirit a través de la pràctica".
- H5: "La introspecció i reflexió sobre la pràctica instrumental afavoreixen la fixació del coneixement".

2.1.4. Selecció de la mostra

Com hem indicat anteriorment, la nostra mostra és de caràcter reduït. Es compon de vuit estudiants de viola d'ensenyaments professionals (Taula 1). Concretament, cinc estaven matriculats el curs 2007-08 al Conservatori Professional de Música de Menorca, i tres ho estaven el curs 2008-09 al Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca. No va caldre una selecció prèvia, ni tampoc la petició d'un consentiment informat als estudiants que participaven, atès que la implementació d'aquest material en classe estava prevista en la programació didàctica de la matèria.

Curs	Conservatori	Nivell	Nombre
2007-08	Menorca	1r	1
		2n	2
		3r	1
		4t	1
2008-09	Mallorca	2n	1
		3r	1
		5è	1

Taula 1. Distribució d'estudiants i nivell d'ensenyaments professionals.

2.1.5. Pla d'acció general

2.1.5.1. Recursos materials

Per a la realització d'aquesta investigació comptem amb el material següent:

- Fitxes elaborades pel docent (format A5 a doble cara) que es lliuraven a l'estudiant i es recollien de forma setmanal.
- Llibreta d'apunts del professor per a reflectir notes de camp.
- Equipament informàtic (processador de textos, impressora) per a elaborar les esmentades fitxes.

Atès el caràcter reduït de la mostra d'estudiants, no va ser necessari l'ús de programari informàtic per al tractament estadístic (Excel, SPSS). Tanmateix, un futur cicle d'investigació amb una mostra major així ho requeriria.

2.2. Disseny metodològic

Hem elaborat un model de fitxa (Annex 1) que s'ha lliurat setmanalment a la mostra de referència. A l'anvers (Taula 3), el docent indicava el treball a realitzar per part de l'estudiant, d'acord amb una divisió preestablerta, segons el tipus de requeriment (obra, estudi tècnic, etc.). Al llarg de la setmana, l'estudiant anotava els dies de pràctica de cadascuna de les propostes o exercicis, de manera que podia adquirir consciència de la distribució efectiva del seu temps d'estudi.

El revers de la fitxa (Taula 4) es troba dividit en dues parts per una línia vertical. A l'esquerra, el professor anota consells, indicacions, recordatoris que poden ser útils per a l'alumne en la seva pràctica instrumental en solitari. A la dreta, l'estudiant anota, a manera de diari, la seva percepció del treball setmanal, impressions, problemes que ha trobat, propostes de solució a aquests problemes, etc.

L'estudiant ha de transcriure tot el contingut de la fitxa a una llibreta d'apunts amb una periodicitat setmanal, i tornar la fitxa al professor la propera classe. Aquest li proporcionarà una altra fitxa per a la setmana que ve. Al final del trimestre, abans de la

sessió d'avaluació, el professor sol·licita als estudiants que lliurin la seva llibreta d'apunts, on hi haurà reflectit el contingut de totes les fitxes setmanals. La valoració positiva d'aquest treball influeix en l'avaluació final en un petit percentatge dins dels continguts actitudinals, la qual cosa pot en alguns casos arrodonir la qualificació global a l'alça o a la baixa.

3. Resultats

Pel que fa als cinc estudiants de viola del Conservatori Professional de Música de Menorca, tres van emplenar la fitxa setmanalment i van lliurar la llibreta d'apunts al final del trimestre. D'altra banda, els altres dos van utilitzar la fitxa a manera d'agenda d'estudi setmanal, però no van anotar les seves impressions, ni tampoc van presentar la llibreta d'apunts (Taula 2).

Quant als tres estudiants del Conservatori Professional de Música i Dansa de Mallorca, el resultat va ser el següent (Taula 2): una alumna va fer servir la fitxa setmanalment i va emplenar la informació requerida, que després transcrivia a la llibreta d'apunts. Un altre alumne retornava cada setmana la fitxa al professor sense haver fet cap anotació, tot i que sí que llegia els comentaris i indicacions setmanals. Per últim, la tercera alumna no va participar en aquesta proposta.

Curs	Conservatori	Emplenen la fitxa	Només funció d'agenda	Cap ús
2007-08	Menorca	3	2	0
2008-09	Mallorca	1	1	1

Taula 2. Resultats.

Un simple recompte dels resultats —Sense necessitat de tractament estadístic— Ens confirma plenament la hipòtesi 2 (H2), referida a la “planificació setmanal de les tasques relacionades amb la pràctica instrumental”. De manera diferent, H3 només va ser verificada per la meitat de la mostra estudiada, la qual cosa suposa un compliment acceptable del nostre objectiu de “afavorir la reflexió sobre els distints aspectes que influeixen en la pràctica instrumental”.

En relació a H4, atès que gairebé tots els alumnes van utilitzar la funció de planificació setmanal, podem concloure que “l'organització racional de la tasca setmanal va contribuir a la consolidació del coneixement adquirit a través de la pràctica”. Aquesta apreciació, de tall qualitatiu, ens va ser donada pel fet que durant la realització de l'experiència, cap dels estudiants va oblidar una tasca. En cas de no realitzar-la, eren conscients i presentaven disculpes per això.

Pel que fa a H5, cal destacar que els quatre alumnes que van seguir la proposta de portafoli de l'estudiant, al principi es mostraven reticents a reflectir per escrit les seves impressions, però a mesura que avançava el curs va millorar en general la seva forma de redactar. Això va contribuir a identificar d'una forma més clara les seves carències en l'execució instrumental, a les quals es refereix el professor setmanalment.

D'acord amb els objectius plantejats, la nostra experiència ens permet afirmar que el material presentat afavoreix el seguiment de l'avaluació continuada per part de l'estudiant i fixa el seu coneixement adquirit al llarg de les sessions. Així mateix, contribueix a la seva progressiva autonomia, ja que esdevé més conscient dels seus

problemes i de les possibles solucions. Per això, amb la necessària cautela a què ens obliga una mostra tan reduïda, donem per verificada la hipòtesi principal (H1).

4. Conclusions

Considerem que la nostra proposta és generalitzable a qualsevol disciplina instrumental dels ensenyaments professionals de música, on es requereixi fixar per escrit els temes tractats a la classe, així com una proposta d'organització del temps d'estudi setmanal per a l'alumne. A més, trobem que l'ús de fitxes de recollida setmanal, amb apartats d'agenda i consells del professor, resulta molt efectiva també per als alumnes dels ensenyaments elementals de música. Atesa la curta edat d'aquests estudiants, el material proposat els serveix d'ajuda —també als seus pares— per a organitzar el seu temps d'estudi setmanal.

Valorem positivament que el material proposat incideix de forma important en l'expressió escrita dels estudiants, en relació al camp de la interpretació musical. Aquest fet pot ser rellevant per a l'alumne a llarg termini, en cas de triar un perfil professional al marge de la pràctica instrumental (musicologia, gestió musical). D'altra banda, l'habilitat per a identificar problemes complexos, aïllar-los, descompondre'ls en parts més senzilles, buscar possibles solucions, etc. ajuda l'estudiant en el seu propi aprenentatge, però també el prepara per a una futura carrera docent, en cas de triar aquest perfil professional.

Com a únic aspecte en contra, en cas de generalitzar-se l'experiència, hi ha la quantitat de paper que és necessària (aproximadament, 36 fitxes per alumne i any). Això ens suggereix —i aquesta reflexió obri la porta a un nou cicle d'I-A— la possibilitat de dissenyar un portafoli digital, de manera que la planificació i comentaris siguin introduïts a través d'Internet en una plataforma de comunicació asincrònica. En aquest sentit, podríem aprofitar les aules virtuals que cada vegada en major grau fan servir les Administracions educatives.

5. Referències bibliogràfiques

- Klenowsky, V. (2007). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.
- Latorre, A. (2003). La investigación–acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Niikko, A. (2002). ¿Cómo evalúan los maestros de los jardines de infancia sus métodos de trabajo de portafoli? *International Journal of Early Years Education*, 10(1).

6. Referències electròniques

- [1] "Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández". Maig 2006. Versió 1. [en línia] Universitat Jaume I <www.recursoseees.uji.es/fichas/fm4.pdf> [Consulta: 25/08/08]

7. Annexos

Annex 1. Model de fitxa setmanal de portafoli de l'estudiant.

PORTAFOLI DE L'ESTUDIANT		Nom:					
Data:	DIES D'ESTUDI →						
Escales:							
Tècnica:							
Estudis:							
Obres:							
Altres:							

Taula 3. Anvers de la fitxa.

Professor:	Estudiant:
	

Taula 4. Revers de la fitxa.

Las Competencias y/o Capacidades básicas

Resum

A l'article que presento pareix que l'Administració educativa fos la culpable de certes concepcions errònies dels docents, i en part és així. Per exemple, l'Administració manté creences que han desaparegut per considerar la investigació que en són inadequades. Entre les noves funcions fomentades per l'investigació educativa i que no es posen mai en funcionament es citen: els estils cognitius que apareixen a mitjans dels seixanta, la modificabilitat cognitiva amb unes pautes d'actuació molt estrictes a l'hora d'aplicar els instruments que les desenvolupen i en conseqüència es divideix al màxim el problema a resoldre. La conversació exploratòria i amb ella, la presència del llibre de text (com a tal) desapareix i dona lloc al llibre de consulta i la comprensió lectora que sense els elements abans esmentats no es dona i és el centre de tot l'aprenentatge.

La proposta que present a l'article té un repte: les mesures dels exercicis són més complexes (no paramètriques) i no es poden reflectir tan fàcilment.

Paraules clau

Hipòtesis ingènues, pedagogia correctiva, modificabilitat cognitiva, conversació exploratòria, comprensió lectora

Resumen

En este artículo parece que la Administración educativa fuese la culpable de ciertas concepciones erróneas de los docentes, y en parte así es. Por ejemplo la Administración sostiene creencias que han desaparecido por considerar la investigación que son inadecuadas. Entre las nuevas funciones fomentadas por la investigación educativa y que no se pone nunca en funcionamiento se citan: los estilos cognitivos que aparecen a mediados de los sesenta, la modificabilidad cognitiva con unas pautas de actuación muy estrictas a la hora de aplicar los instrumentos que las desarrollan y para ello divide al máximo el problema a resolver. La conversación exploratoria y con ella, la presencia del libro de texto (como tal) desaparece y deja lugar al libro de consulta y la comprensión lectora que sin los elementos mencionados, no se da y es el centro de todo aprendizaje. La propuesta que presento tiene un reto: las medidas de los ejercicios son más complejas (no paramétricas) y no se pueden reflejar tan fácilmente.

Palabras clave

Hipótesis ingenuas, pedagogía correctiva, modificabilidad cognitiva, conversación exploratoria, comprensión lectora

Joan Miquel Pintado

Per citar l'article

"Pintado, Joan M. (2011). Las Competencias y/o Capacidades básicas. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, PÀGINES 49-74. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/pintado/index.html en (poner fecha)"

1.- Introducción

Apreciado lector es curioso comprobar la insistencia que determinados cargos administrativos ponen a la hora de que un profesor se recicle; y digo esto por que el curso 2009/2010 se me adjudicó nueva plaza en Palma tras cinco años de estar en un pueblo de Mallorca y en el que también me encontré el mismo desaguisado: aquí no te proponen participar en una tarea de formación sino que a voluntad de un inspector te ves casi obligado a participar en esa actividad de formación, y a lo cual me negué en rotundo. La excusa que puse para esta negación era evidente: si yo participaba en ese curso, seminario o como quiera que llame a esa actividad de formación (y además dedicada a las competencias básicas) quedaría en ridículo al compañero/a que estaba impartiendo esa formación. Ante esto el lector se pedirá por qué y yo le respondo que todo el profesorado tiene una formación que está «infectada de hipótesis ingenuas» que ni la universidad ha corregido ni la Administración tampoco tiene intención de hacer lo necesario para evitarlo, pues esas hipótesis se heredan y pasan de una generación a otra de docentes; ante esta situación cabe preguntarse el porqué de esto, pues muy sencillo: si un profesor con diplomatura ya posee estas teorías ingenuas sobre lo que es y como se produce el aprendizaje y posteriormente termina la licenciatura, por determinados méritos accede a la inspección (especialmente si ha sido director y se ha comido las instrucciones dimanadas del inspector de zona) y de esta forma, en la mayoría de casos, el conocimiento pedagógico sobre la praxis educativa del docente es poco rentable, a ello se le debe añadir el papeleo que deben, por obligación política, «revisar».

Para terminar esta introducción haré mención a dos casos muy concretos que me han ocurrido en los últimos años. Hace aproximadamente unos seis años obtengo plaza en un pueblo cercano a Palma y el primer día oigo a un miembro de la corporación municipal hablando con la dirección del centro: aquél le comenta a ella que se debería mejorar la capacidad lectora de los alumnos y ella le confirma que se esta en ello; ante esto le dije que había material procedente de los estudios sobre neurolingüística que no se aplicaban en ningún centro en Baleares (totalmente desconocidos) y que tenían una eficacia que supera el 90% de éxito entre los alumnos malos lectores. La cosa y los intentos de modificación quedaron en eso; pero eso sí se elige el programa filosofía 3/18 creado por una profesora de la facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona (según ellos). A lo largo de ese curso tuve la ocasión de intentar hacerles ver que el programa filosofía 3/18 es idéntico, es más emplea el mismo material que el creado por Lipman en los años 60, y lo único nuevo era la edad de aplicación debido a la incorporación de la mujer al trabajo: me di en una pared, pero ellos no se enteraron de que este programa lo emplean determinadas sectas religiosas para captar adeptos y hacer algún que otro desastre; y a nivel práctico quedaron colgados al pedirme uno de los participantes en el curso que les explicara cómo un animal (creo que era un ratón) podía leer una carta que había recibido de un amigo, ante esto le dije con unas gafas lectoras, que además de poder descifrar los signos de la escritura le permitían entender el mensaje; ante esta salida filosófica de la lectura de este animal no pudieron seguir «aprendiendo a razonar» (que por otra parte es el último eslabón de una cadena más sencilla de entes de aprendizaje que se debería iniciar en preescolar y terminar con el pensamiento lógico matemático en la pubertad; para llegar a él se deben pasar obligatoriamente por otros más sencillos).

En otra ocasión otra compañera me pide que le ayude a resolver un ejercicio de competencias básicas que durante el curso o seminario les habían propuesto hacer; el ejercicio consistía en exponer lo que les sugería una imagen en una cartulina negra con una figura blanca en el centro; mi respuesta y sin querer ofender a nadie fue que la imagen, para mí significaba, dado el contexto en el que se había presentado, un docente que no tenía claro cual era el camino que debía seguir para impartir sus conocimientos a los niños (la mezcla de colores da como resultado el blanco) y la parte negra indica la dirección en la que debería ir la educación del docente, mientras que el color blanco indica una acumulación realizada en el aprendizaje de «ser docente» que el profesor es incapaz de digerir. Las competencias básicas nada tienen que ver con esos problemas y prueba de ello es el análisis que hacen de la tarea y palabras adláteras pues con ello se ponen dentro de la Taxonomía de Bloom ya completamente desfasada en los años 70 cuando los profesores que en la actualidad tienen unos cincuenta años tuvimos que «comer»; si de competencias básicas hemos de hablar no nos queda más remedio que hablar de lo que la LOGSE de 1990 habla en las Cajas Rojas y que el MEC repartió a todos los centros escolares (y las facultades de educación y sus docentes se volvían locos para conseguir unas y poder hojear unas competencias que la educación en el año 2010 ni tiene constancia de ellas en los currículos): hablaban del aprender a aprender, resolución de problemas bien y mal definidos, la forma de abordarlos dejando de lado las obsoletas formas de plantear estas tareas en la actualidad, anulación de los libros de textos por libros de consultas, etc, etc. Pero ¿consigo esto como docente....?. La figura 1 representa un tetraedro

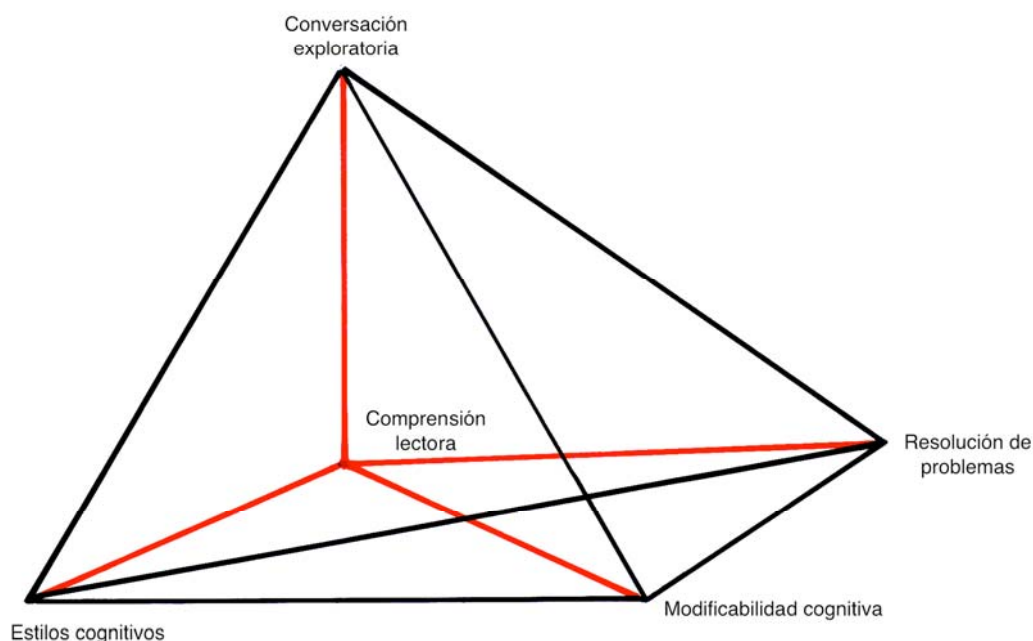


Figura 1: Tetraedro o relaciones entre las competencias básicas

Y en ella aparecen las principales líneas que creo deberían abarcar las competencias básicas, competencias que serían de enseñarse a los alumnos; pues material de este tipo (competencias básicas también hay para el docente y nada tiene que ver con la formación que se esta impartiendo por las Administraciones).

Pero ¿que son las competencias básicas?; según las definiciones ofrecidas por distintos diccionarios, entre ellos el de la RAE, entendemos como competencia el grado de preparación que tiene una persona para hacer bien algo; en este caso al llevar el calificativo de básica se referirá a los elementos mínimos que el niño debe aprender a resolver un problema bien y ello lleva implícita una división de tarea en elementos mínimos.

2.- Los estilos cognitivos

La definición de estilo cognitivo conlleva dos vertientes que se complementan, una propuesta por Palacios (1984) pone el acento en el carácter fronterizo del constructor; la otra es la propuesta por Carretero (1984) que centra su interés en los aspectos cognitivos, las diferencias que hay entre los alumnos al aprender y las estrategias y procedimientos de que se sirven para resolver problemas.

Witkin y Oltman (1980) consideran que el estilo cognitivo caracteriza el funcionamiento de la persona de forma estable y que en el tiempo se relaciona con actividades perceptivas e intelectuales; también está en conexión con las diferencias individuales: este es el motivo por el cual se considera al estilo cognitivo un camino para la conceptualización del funcionamiento neuronal de tales diferencias.

También se le puede considerar, al estilo cognitivo, como un «modo característico de funcionar» que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de manera estable y profunda.

Ante estas definiciones se nos presentan diferentes formas de preferencias estables en el modo de organizar la percepción y la categorización del ambiente externo y teniendo presente estas preferencias de actuar podemos presentar los siguientes tipos de estilos cognitivos:

- La dependencia/independencia de campo perceptivo
- La convergencia/divergencia o grado con que el alumno emplea su pensamiento convergente/divergente atendiendo a la adecuación o no de su forma de actuar ante la resolución de un problema.
- Los totalizadores y los parcialistas: los totalizadores hacen referencia a las preferencias por las aproximaciones lógicas, racionales y generales a los problemas concretos; mientras los parcialistas tienden a la aproximación al pensamiento convergente, cuya principal característica es la contrastación de las hipótesis una a una.
- La amplitud de la categorización o las diferencias individuales en preferencias consistentes (éstas deben ser permanentes) para generalizar las inclusiones.

-
- La conceptualización o amplitud de equivalencia, también conocida como *diferenciación conceptual*:
 - La discriminación-no discriminación: es el grado en que una persona es capaz de mantener en su memoria la «imagen» de los estímulos presentados en el pasado.
 - Control rígido-flexible (o *control cognitivo*): hace referencia a la susceptibilidad, a la distracción y a las interferencias cognitivas.
 - La automatización fuerte-débil: propiamente no es un estilo cognitivo, pero se refiere a que el estilo de las respuestas varia en función del tipo de tarea que realizará el alumno, lo cual es fundamental para la educación, pues cada estilo se manifestará en función del tipo de tarea.
 - La tolerancia-intolerancia frente a la inestabilidad. Hace referencia a disponibilidad del alumno para aceptar experiencias que difieran de las usuales o de lo que el propio sujeto sabía o conocía: aquí si intentamos que el alumno asume un mapa conceptual muy diferente a las concepciones que anteriormente tenía pueden presentarse: lo aprenda con rapidez por la gran novedad de los conceptos, o bien se encierre en si mismo y no lo acepte; ante esta situación conviene regular la estructura de los conceptos que impartimos especialmente en los primeros niveles educativos.
 - La integración conceptual-complejidad de integración: está íntimamente ligada con la tolerancia-intolerancia pues hace referencia a las diferencias individuales (consistentes) en cuanto a la forma o extensión en que las categorías o dimensiones de la información son percibidas al ser correlacionadas de múltiples maneras.
 - Toda clasificación de los estilos cognitivos se pueden reducir a una : las ***formas amplias del funcionamiento cognitivo***.

3.- La modificabilidad cognitiva

Se entiende como la capacidad de partir desde un punto del desarrollo actual de un sujeto (alumno), y acceder a otro superior, según su desarrollo mental. Esta modificabilidad es accesible en los alumnos más allá de la etiología (de las causas) que determina su estado.

La teoría de la concepción del periodo crítico del desarrollo está muy ligada al desarrollo del cerebro: si un aprendizaje no ha tenido lugar a una determinada edad corre el riesgo de no desarrollarse más, lo cual crea grandes dificultades para el proceso educativo; esto ha dado lugar a un movimiento de prevención que contradice esta teoría, es la PEDAGOGÍA CORRECTIVA iniciada por Vygotsky. Hoy, al menos en les Illes se conoce el nombre de este pedagogo ruso, pero su obra es totalmente desconocida y cuando alguien intenta aplicarla, la misma Administración lo para (ejemplo de ello es mi tesis: «La reconstrucción del conocimiento escolar en la ZDP» en la que llevo trabajando desde hace más de diez años y para ello es necesario, además del aula, un currícula no infectado por el currícula oficioso (el que lo dese oficial lo puede hacer, pero Gimeno Sacristan distingue cinco tipos de currícula, de los cuales en el aula se aplican los que más bajo nivel de percepción didáctica y pedagógica tienen) que es de obligado cumplimiento; y la mejor forma de conseguirlo es hacer trabajos semiadministrativo o de biblioteca que con posterioridad a mi marcha del centro queda en un «no saber hacer».

Como ZDP (zona de desarrollo próximo) debemos entender que «es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en la colaboración de un compañero más capaz: esta ayuda no es el aprendizaje cooperativo de Piaget, pues se diferencia de éste por los ciclos recursivos de se dan y/o se deberían dar para disminuir la altura de los andamiajes, término propuesto por Bruner o bien la idea propuesta por Porlan (1988).

Aquí nos debemos fijar que aparecen unos conceptos nuevos y diferentes que excluyen toda la teoría que hasta la fecha utilizamos (siempre que no estemos infectados por las hipótesis ingenuas, lo cual es demasiado frecuente y esto queda patente en los diseños curriculares): el nuevo concepto son los CICLOS EVOLUTIVOS llevados a cabo por el alumno en su aprendizaje.

Una vez hechas estas aclaraciones afirmo que el trabajar la modificabilidad cognitiva requiere de una formación previa a la aplicación de los instrumentos de que se sirve el docente para realizar estas modificaciones en la capacidad del alumno para aprender por si sólo. Esta formación se centra en la mediación y la forma en que se comunica al alumno la forma en que tiene que afrontar la resolución de un problema. Se inicia, los primeros instrumentos, con ejercicios no verbales pues la mayoría de ellos poseen muchos dibujos, de hecho el material y el trabajo sobre nada tienen que ver con lo que se hace en la escuela; esto beneficia al alumno en dos sentidos: el primero el discente considera el trabajo que realiza como pasatiempos y que nada tiene que ver con lo que en el aula hace; en segundo lugar al carecer de lectura desaparecen todas las fronteras que se crea el alumno al considerarse torpe para la lectura y posteriores trabajos escolares basado en ella.

Creo que será interesante hacer la presentación de la página 1 del instrumento 1

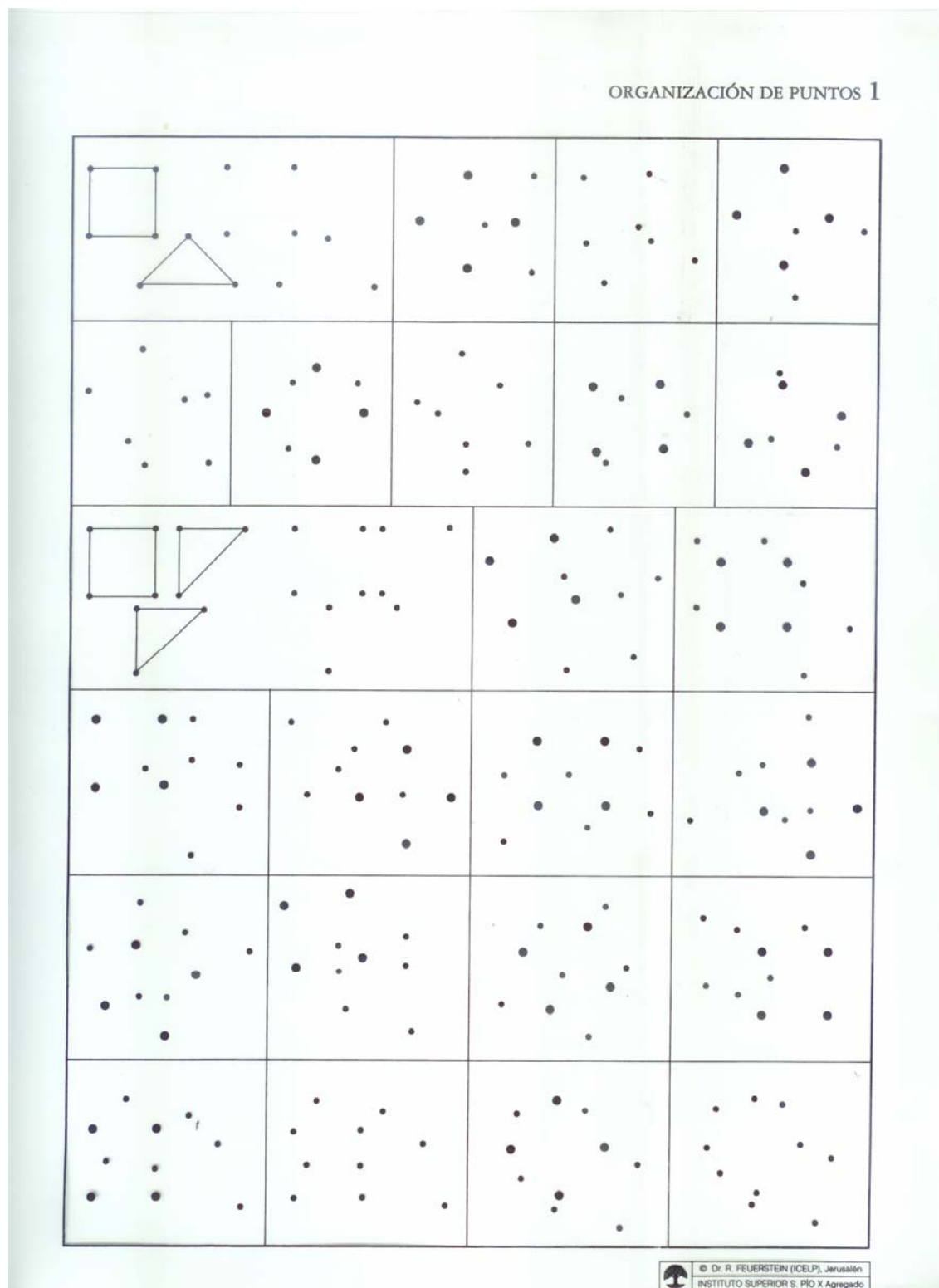


Figura 2: Organización de puntos

En este instrumento al alumno se le presentan una serie de figuras, en las primeras páginas son figuras de cuerpos geométricos conocidos pero llega un momento en el

que las figuras poco o nada tienen que ver con las figuras geométricas regulares (cuadrados, triángulos, rectángulos, etc). En la resolución de estos problemas el alumno debe buscar las figuras que se le dan entre los puntos que hay en cada casilla; en las primeras páginas aparecen unos puntos que son más gruesos que otros, se le hace ver esta circunstancia al niño, explicándole que son «pistas» y él debe llegar a percibir que estas pistas le llevan a la resolución del problema; posteriormente este aprendizaje del concepto de pista se lleva al aula y se aplica, aunque es mejor partir de estas páginas para trabajar el currículo.

Se pensará que de esta forma casi no se aprenden conceptos que sean útiles a la «enseñanza clásica» a la que se nos tiene acostumbrados; nada que se le parezca a esta idea que podemos denominar anclada en la más remota prehistoria de la educación. El cuadro que presento a continuación y que corresponde a la página 1 del instrumento 1 **Figura 3: Competencias página 1** así lo demuestra:

Competencias que se trabajan en la primera página			
Página	Trabajamos	Vocabulario	Normas
Pág. 1	1.- Organizar los puntos según las figuras del modelo y de acuerdo a unas reglas o normas. 2.- Ser flexible para cambiar estrategias según las nuevas situaciones.	Modelo Idéntico Impulsividad Flexibilidad Estrategia Ápice (punta, pico)	1.- Un nombre específico y un significado común para todos, indican exactamente de qué estamos hablando. 2.- Cuando describimos algo, debemos hacerlo lo más preciso y exacto que podamos. Evitando incluir información redundante o excluir información necesaria

Figura 3: Competencias página 1

No empieza aquí el instrumento pues su portada es una muy buena presentación de cuál es el trabajo y el resultado que se espera conseguir con este instrumento: se explica la ordenación de las estrellas (a simple vista y sin luz que nos moleste se ven unas seis mil y por lo tanto tendremos problemas para identificarlas de no organizarlas en figuras fáciles de detectar, esto ya lo hicieron los griegos); con posterioridad se puede aplicar esta táctica aprendida para organizar y clasificar otros elementos del aula.

Este material creado y fomentado por Reuen Feuerstein contiene otros trece instrumentos, en nuestra cultura, mientras en la cultura judía añaden otro más que hace referencia explícita a la cultura hebrea, Estos elementos son: la organización de puntos, la orientación espacial 1, las comparaciones, las clasificaciones, la percepción analítica, la orientación espacial 2, las ilustraciones (aquí es donde realmente se inicia el trabajo con la comunicación y el lenguaje), progresiones numéricas, relaciones familiares, instrucciones, relaciones temporales, relaciones transitivas, los silogismos y el diseño de patrones.

A continuació presento una serie de competencias básica, Feuerstein las denomina «requisitos previos» y las clasifica en tres elementos fundamentales para el aprendizaje: la entrada de la información, la elaboración de la respuesta y la emisión de la respuesta.

a) En el input o entrada de información:

Normas generales: reconozco bien los datos y hago:

- 1.- Miro, observo con atención, elimino e interiorizo.
- 2.- Trabajo sistemáticamente, sigo un orden y confecciono un plan.
- 3.- Doy nombre a las cosas y las describo.
- 4.- Me pregunto: preguntas, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, etc.
- 5.- Reconozco las figuras y los objetos pese a sus cambios.
- 6.- Reúno todos los datos necesarios.
- 7.- Utilizo varias fuentes de información.
- 8.- Soy preciso/a y me preocupo de que los datos que empleo sean exactos.

b) En la elaboración de la respuesta

Normas generales: Para tratar los datos hago:

- 1.- Analizo el problema
- 2.- Me pregunto qué debo hacer
- 3.- Selecciono los datos
- 4.- Elimino los datos más irrelevantes (poco importantes)
- 5.- Retengo, interiorizo y recuerdo los datos
- 6.- Planifico mi trabajo, programo con orden
- 7.- Presto atención a más de un dato simultáneamente (a la vez)
- 8.- Busco la relación entre los datos
- 9.- Comparo
- 10.- Clasifico
- 11.- Busco varias soluciones
- 12.- Pienso con lógica y definiendo mi postura (elimino el «¡por que sí!»)

13.- Relaciono la actual con otras experiencias pasadas y otras futuras

c) En la emisión de la respuesta

Norma general: para comunicar correctamente lo que pienso hago:

1.- Doy respuestas claras y completas.

2.- Domino mi impulsividad.

3.- Empleo el vocabulario adecuado para comunicar conclusiones.

4.- Evito las respuestas por azar o tanteo-error: no hago de adivino.

5.- Tengo necesidad de ser preciso y exacto.

6.- Antes de responder, pienso lo que quiero decir.

7.- No me desanimo y lo intento de nuevo.

Si todo lo mencionado más arriba es importante no por ello debemos olvidar trabajar la perspicacia o insight y ello por un motivo importantísimo: se trata de que el alumno consiga el mayor rendimiento realizando el menor esfuerzo posible, lo que implica que una serie de actitudes, procedimientos, etc deben de ir hacia la desaparición completa: por ejemplo la memorización fotográfica de los textos que se deberá sustituir por el aprendizaje de relaciones con la finalidad de que los mapas mentales sean lo más sencillos y a la vez presenten una gran complejidad. A continuación nombro una serie de estrategias que fomentan esta perspicacia:

DESARROLLO DEL INSIGHT (perspicacia)

PRINCIPIO, REGLA O GENERALIZACIÓN

Antes de contestar a la pregunta que se me hace debo pensarla.

Los problemas primero se dan, luego se solucionan.

Comparando nos damos cuenta de lo que es bueno y de lo que es malo.

Aunque te cueste llegarás. Toda meta tiene un punto de partida. Todo trabajo bien hecho requiere un esfuerzo.

Cuanto más difícil es un problema, más hay que estudiarlo.

Al comparar percibimos las igualdades y las diferencias de los objetos semejantes.

Cuando te mueves cambias de lugar: el cambio de lugar supone un movimiento

Las situaciones difíciles requieren mayor atención.

Para comparar tengo que conocer lo que comparo.

Cometemos errores cuando no prestamos atención a lo que hacemos.

Si resuelvo lo difícil me será más fácil hacer lo fácil.

Si pienso cuidadosamente sabré escoger lo apropiado.

En cualquier cosa que hagamos debemos seguir ciertas reglas.

Nada es difícil si utilizo una buena estrategia.

Para comparar tengo que tener dos cosas.

Si nos organizamos será más fácil trabajar.

Lo fácil para mí puede ser difícil para otro.

Los problemas se pueden resolver de distintas maneras.

Antes de hacer cualquier cosa debo saber lo que tengo que hacer.

Cada uno es igual a sí mismo.

Si elimino las semejanzas me quedan las diferencias.

Si conozco lo que tengo que hacer lo resuelvo mejor.

Antes de llegar a una solución debes oír a todos.

Para encontrar lo que buscamos debemos conocerlo.

Muchas veces, aunque pensamos, cometemos errores en nuestras tareas.

Entre varios caminos elige el que más te guste para llegar antes.

Los parecidos acercan, las diferencias separan.

Cuando se trabaja paso a paso las cosas salen mejor.

Siempre hay algún camino más interesante.

Clasificamos los objetos según nuestras necesidades.

Existen distintas maneras de hacer la misma tarea.

Para orientarme tengo que pensar.

Para clasificar busco su atributo común.

Las cosas se enjuician desde donde está.

Veo las cosas desde el lugar que ocupo.

Cada grupo tiene sus propias características.

Cuanto más pistas tengo es más fácil llegar al final.

Cuando repito las cosas varias veces me salen mejor.

Para que nos entiendan bien debemos ser precisos al expresarnos.

Las mismas pistas desde lugares diferentes tienen la misma solución.

Yo cambio de posición cuando me conviene.

Cuando clasificamos según un principio olvidamos todos los demás.

Si cometo muchos errores tendré que fijarme más.

Un mismo objeto puede tener distintos significados.

Si ordeno mis cosas y las codifico me será más fácil clasificarlas...

Si no descubres el error te saldrá mal el trabajo ...

Hay muchas formas de hacer las cosas bien.

Para tener orden debemos clasificar las cosas antes.

Aunque las cosas cambien de tamaño son las mismas.

Para comprender al otro debemos ponernos en su lugar.

Aprendemos a clasificar, a ver lo bueno y lo que no se debe hacer, a distinguir las cosas, a imaginarlas.

Si tengo claro lo que me propongo conseguiré lo que quiero.

Enjuiciamos los hechos desde el lugar en que los vemos.

Distinguimos las cosas por el tamaño, la forma, el color y la situación.

Para no cometer errores debo pensar antes de hacer.

Distintos problemas requieren estrategias diferentes.

Yo opino desde el lugar donde me encuentro.

Los errores vienen por falta de conocimiento.

No me pueden ayudar, si no saben lo que quiero.

No se puede resolver una situación sin ver claro y ser preciso.

Palabra y piedra suelta no tienen vuelta.

La misma información o mensaje se puede dar de forma diferente.

Conociendo bien las cosas será fácil identificarlas.

Siempre hay alguna estrategia especial para realizar alguna tarea difícil

Para terminar con este apartado podéis ver en la **Figura 4** (operaciones mentales) un gráfico que representa la evolución del pensamiento del alumno desde que tiene pocos meses (unos tres meses) y abarca hasta la terminación de la educación primaria en la que se supone debía poder empezar a iniciar la formación del pensamiento lógico-matemático. La característica principal que se refleja en este esquema es que los primeros síntomas de la adquisición humana empiezan con elementos sencillos: la identificación hasta terminar en la más compleja que es el razonamiento lógico. Este es el motivo por el cual no se puede afirmar, y esto lo hace «todo buen docente, aunque sus afirmaciones están lejos de la realidad: se desconoce el proceso evolutivo del niño» y se cree que enseñar a pensar se puede conseguir de cualquier manera y forma. Mientras más abajo esté la capacidad de la que se hable más temprano se adquiere. Por ejemplo he hablado más arriba de la identificación, es el niño de pocos meses el que tras un periodo de afianzamiento de la visión y otros sentidos identifica las cosas, a sus padres, etc; posteriormente adquiere la representación mental, empieza a comparar y hace clasificaciones; de esta forma ascendemos por esta escalera.



Figura 4 Operaciones mentales

4.- La resolución de problemas

Si adquirimos una conciencia más clara de los procesos utilizados para resolver problemas, podemos mejorar nuestra capacidad de aprendizaje y desarrollar mejor nuestras aptitudes para aplicar nuestros conocimientos a la resolución de los nuevos problemas con que nos vamos a encarar o se nos presenten durante nuestra vida.

Se dice que una persona es IDEAL en la resolución de problemas si es capaz dar una solución, pero ante esto mi respuesta es negativa. Considero un IDEAL solucionar de problemas la persona que trata constantemente de perfeccionarse, es atenta a sus propios procesos mentales, que esté dispuesta a sacar lecciones de los errores cometidos: es un compromiso constante y permanente con el «el aprender» de sus errores.

Hoy en día estamos influidos (contaminados) por la forma en que nos enseñaron a resolver problemas, incluso el lenguaje que utilizamos para expresarnos (Lemke, 1997), por ejemplo, el sistema de numeración que utilizamos son invenciones que permiten resolver una gran cantidad de problemas. Pero a estas resoluciones todos llegamos de la misma forma y modo, y por este motivo debemos tener presente:

1º.- unos tenemos más capacidades que otros para resolver problemas, sus procesos son más eficientes que los de otros y ello les permiten alcanzar beneficios máximo con una mínima inversión de tiempo. Y es la administración del tiempo la que diferencia las personas diestras de las menos capaces.

2º.- La capacidad de aprender rápidamente y la de eliminar bloqueos mentales que impidan la creatividad.

Como elemento imprescindible a la hora de resolver un problemas debemos tener presente la heurística (aunque haya quien crea que esta ciencia es un adorno para la enseñanza de la resolución de problemas en la primera enseñanza: infantil y primaria e incluso en secundaria). En este aspecto lo importante es que la capacidad de resolver problemas se puede aprender y si no se aprende es porque no se enseña. En la escuela se nos enseña qué pensar pero se olvida de enseñar cómo hacerlo: los docentes no son conscientes de estos procesos, aunque pueden llegar a utilizarlos. La resolución de problemas es una actividad más general que la realización de un problema impuesto a los alumnos para que lo resuelvan.

El alumno rehúye la resolución de problemas y sólo llegará a poder conocer la heurística si toma conciencia de los procesos que ponemos en práctica al resolver satisfactoriamente un problema: aquí satisfactoriamente no indica que la resolución sea buena o correcta, sino que de todas las soluciones posibles se llegue a la más satisfactoria, debiéndose considerar el camino que se ha seguido para llegar a ella y este camino es la cuestión más destacada, incluso más que la misma solución aportada. Es obvio que los alumnos que rehúyen la resolución de problemas se imponen a sí mismos limitaciones que en principio no tendrían que existir. Ante el rehuir un problema el sujeto busca vías de escape y de dos formas:

1ª Una es la forma negativa y extremada de afrontarlos

2ª Es un escape mental con la finalidad de no enfrentarse al problema

La falta de atención a un problema no es una mera consecuencia del desinterés o de la pereza. Ante esta situación parece que actuamos como niños pequeños que se quejan y gimen porque las cosas son injustas (nuestros alumnos no saben, no aprenden, etc a realizar problemas de forma eficaz) y ante esto no hay nada que nos impida seguir quejándonos si uno quiere.

El modelo que presento para la resolución de problemas es de Bransford y Stein (1984) que ellos denominan «The IDEAL, problema solver»; las siglas IDEAL hacen referencia a una serie de estrategias generales que se aplican a la resolución de problemas. Generalmente los problemas se consideran de dos tipos: los bien definidos y que contienen una respuesta cerrada, estos son los problemas que inundan e invaden las aulas de los centros escolares actualmente y que los alumnos realizan de forma repetitiva y reiterativa (hay formas mas ágiles para aprender y no es necesaria tanta repetición: aplicación de técnicas de mapas conceptuales); estos problemas son muy fáciles de realizar. En segundo lugar cabe mencionar los problemas mal definidos o con una solución más compleja o bien que en ese problemas se pueden dar varias soluciones al mismo tiempo. Su solución es más completa y requiere de un análisis mucho más profundo que los que he nombrado anteriormente: también se les denomina abiertos. Un ejemplo de problema abierto seria: Un padre/madre tiene 20€ y deben de dar de comer a sus tres hijos teniendo presente que la dieta debe ser equilibrada, ¿qué compran para comer y sin salirse del presupuesto diario de la cantidad más arriba mencionada?.

Las siglas IDEAL significan:

I= hace referencia a la identificación del problema y este tema ya lo he mencionado al hablar de la modificabilidad cognitiva

D= es la definición y representación del problema con la mayor precisión, claridad y cuidado que sea posible (evitar errores en la manipulación de los datos)

E= la exploración de análisis alternativos: consiste en explorar distintas vías o métodos de resolución de problemas, lo cual requiere analizar como estamos reaccionando en ese momento ante el problema, lo que implica que además del examen o consideraciones debemos buscar que otras estrategias nos pueden servir para llegar a una respuesta aceptable (no necesariamente correcta, hay problemas que no tienen soluciones correctas).

A= demos actuar SIEMPRE conforme a un plan (implica una toma de decisiones).

L= los logros alcanzados: de no analizarse o saltarnos este último eslabón no estaremos verdaderamente seguros de que nuestra definición de problema sea la adecuada, o de haber elegido correctamente la estrategia, hasta no haber actuado basándonos en ellos y haber observado si se ha logrado hacerlos funcionar.

Normalmente los alumnos no piensan cuidadosamente qué estrategia van a utilizar para resolver un problema, y que una vez que han optado por una, la aplican a ciegas, en vez de ensayarla activamente y de observar qué efectos se han logrado.

A continuación mostraré al lector una ficha de los pasos que se pueden seguir a la hora de identificar el problemas y el resto del proceso lo dejaré como resolución

Ideal

La identificación del problema

Identifico y detecto los problemas potenciales que se me puedan presentar

Para identificar el problema debo pararme en pensar en mejorar la situación que me presenta el problema (mayor rendimiento con el menor esfuerzo posible)

Si indago y/o busco una solución relativamente obvia (sin realizar ninguna operación mental) la solución que ofrezca será incorrecta.

Siempre debo empezar por detectar el problema.

Fallos en la detección del problema

Poner atención en las molestias que podremos tener si no identificamos bien el problema: ¿las molestias son síntomas del problema?

El estado actual de la situación puede suscitar más dificultades en adelante

Vale la pena preocuparse de los problemas potenciales, de verlos venir, pues de no detectarlos no podremos proponer soluciones

Esta sería una ficha del primer paso que deberían realizar los alumnos al resolver un problema.

5.- La conversación exploratoria

No es difícil de hacer entender lo que es la conversación exploratoria, pues cada uno de nosotros nos hemos visto más de una vez delante de ella, lo que ocurre es que en el campo de la **docencia no se aplica nunca**. Un ejemplo en el que nos enfrentamos a esta conversación es cuando vamos a ver al médico y nos explica la enfermedad que podamos padecer; para este profesional, el médico, le es imposible comunicarse con el paciente si no le habla en un lenguaje claro y que el enfermo entienda: esto en educación es poco frecuente. Lemke (1997) recoge un ejemplo muy significativo de un alumno que le describe perfectamente la estructura de un átomo al docente, pero al no utilizar al argot del especialista, el docente le dice que no sabe lo que es un átomo, aun cuando la descripción del alumno es correcta (emplea una terminología que el docente no la considera «oficial»)

Esto también se da en primaria, se enseñan conceptos que el alumno puede tener perfectamente asumidos, pero como el docente utiliza su argot el alumno no entiende lo que el maestro explica, como consecuencia: alumno despistado, etc, etc, ...

Para que esta conversación entre en las aulas es imprescindible la comprensión lectora que es el centro neurálgico de las competencias básica, pero como los alumnos al terminar la infantil no saben leer ni tienen adquiridos los automatismos previos jamás llegarán a poder participar en esta conversación exploratoria.

Probablemente la autora que más ha trabajado y publicado sobre esta cuestión sea Sánchez (1993, 1994, 1995) con sus volúmenes sobre el «aprender a aprender». Esta expresión que aparece en la LOGSE del 1990 nunca penetró dentro de las aulas, así como tampoco las guías didácticas o «Cajas Rojas» que el Ministerio de Educación publicó: en el año 2003 el MEC junto la Universidad Menéndez Pelayo realizaron unas jornadas para docentes sobre la lectura: este documento o ponencias es desconocida por la mayoría de Inspectores y Formadores de docentes de la Conselleria d'Educació.

Aquí solo ofrezco una especie de índice de lo que se puede hacer en el aula y se debe tener presente que este índice no necesariamente debe estar ordenado por edades. Aquí en España se conocen cuatro tomos de esta autora y cuyos temas son:

1º.- Planifica y decide

- Pensar en lo bueno y lo malo a la hora de tomar una decisión
- Pensar en todos los aspectos
- Tener presente las reglas, su aplicación
- Definir los objetivos
- Pensar en las consecuencias
- Pensar en lo más importante
- Pensar en otras alternativas
- La planificación
- Pensar en otros puntos de vista
- La toma de decisiones

- La revisión de los procesos estudiados

2º.- Organización del pensamiento

- Identificación concreta: la comparación; los cambios, las secuencias y el orden.
- Identificación categórica: las clases y la clasificación
- La identificación jerárquica
- Análisis
- Reconocimiento o identificación abstracta de objetos
- Reconocimiento y elaboración de patrones
- Síntesis
- La elaboración y el análisis de conclusiones
- La organización

3º.- La comunicación e interacción

- El pensamiento circular
- Búsqueda y uso de la información
- La exploración
- Los tipos de evidencias o aseveraciones y sus aplicaciones
- Relevancia y fuerza de las evidencias o aseveraciones de respaldo
- Uso de la información y estimulación del pensamiento
- Argumentos convincentes o de uso cotidiano
- Argumentos del contrario

4º.- Comprensión de la lectura y adquisición del conocimiento

- Las palabras, sus significados y sus relaciones
- Comprensión literal de la lectura
- Comprensión inferencial de la lectura
- Comprensión analógica de la lectura
- Estructura del lenguaje

6.- La comprensión lectora

La lectura es una actividad básica para la construcción del saber o del conocimiento; se la considera un proceso que podríamos representar como un muelle en el que se dan procesos hacia delante y que nos permiten «predecir o adivinar (para los alumnos)» lo que el autor del texto presentará más adelante y de otra parte están los procesos retrospectivos cuya función será la de recoger de la experiencia del lector lo vivido por éste y que esté relacionado con lo que en un momento concreto de la lectura lee: se da un diálogo entre el lector y el libro o el texto que lee.

En este diálogo se establecen las características del alumno lector y el cual tiende a ser un «lector competente»; este sentido caben destacar dos tipos de lectores:

el lector ingenuo:

prescinde de la mayoría de buenas estrategias de la lectura eficaz: actualmente son desconocidas por los profesores o éstos no las saben aplicar.

El lector ingenuo es un lector que:

carece de experiencia receptora y de vivencias lectoras

no aplica o carece de los saberes de que la experiencia lectora aporta e integra en la competencia lectora

es vulnerable ante un texto por las carencias que le ha creado su poco dedicación a la lectura

posee poca disponibilidad (convencionalismos compartidos por el lector respecto al texto, al autor, al grupo cultural y a ello se le añade un limitado repertorio ante los requisitos que muestra el texto (referencias intertextuales, normas, contenidos, etc...))

el lector competente: es el lector ideal pues responde a una capacidad interpretativa correcta; lee buscando la interpretación del texto y su actividad supera el nivel de descodificación y de la comprensión lineal. Por eso el lector competente:

* entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de fonemas y grafías, la decodificación de las combinaciones de letras, palabras, etc.,

* sobre pasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura: hace de la lectura personal un acto de interpretación coherente.

* se centra en la aplicación de las actividades y estrategias de comprensión e interpretación y en las pautas metacognitivas de la actividad lectora.

* mediante estas pautas organiza e identifica las diversas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiere.

* este lector competente está dotado de específicos conocimientos previos y experiencias lectoras que le permiten identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las «ineludibles aportaciones de las variables personales».

Otra cuestión que no deberíamos dejar en el tintero y que a la hora de redactar los currícula y los documentos oficiales parece que no terminamos de reflejarlos ni en la teoría (documentos enviados a la inspección) ni en nuestra praxis diaria), me refiero a las estrategias de lectura. Como prueba de lo que he mencionado más arriba (el no reflejar estas estrategias) intenten buscar en sus currícula algunos de los términos que se citan más abajo.

Las estrategias para mejorar la lectura son de cuatro tipos:

Las de carácter general

la detección de las pautas e indicios discursivos del texto que nos apelan a que integremos nuestras aportaciones: saberes, vivencias, experiencias, sentimientos, etc.

el lector debe saber dejar en suspenso las anticipaciones y/o expectativas ambiguas, hasta que las nuevas apreciaciones textuales confirmen la certeza mediante las «inferencias válidas».

centrarnos en el seguimiento de las estrategias marcadas por el texto: las debemos reconocer como orientadores u organizadores operativos que se ofrecen al lector para guiarle según sus condiciones de recepción.

el lector recurre a reajustes y revisiones para establecer la interpretación coherente.

el lector aplica distintos tipos de estrategias.

las indicadas por las peculiaridades del texto.

se busca las orientaciones operativas («orientadores») que el texto propone como sus propias condiciones de recepción.

la observación de los indicadores de coherencia textual y revisión de las intuiciones comprensivas para articular los distintos componentes textuales, lingüísticos y pragmáticos.

Identificar las claves (palabras, señales, etc...) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo literario.

valorar el contexto para distinguir las funciones del discurso y utilizar las informaciones procedentes del contexto para formular expectativas de lectura y comprensión.

aplicar las actividades cognitivas del resumen, la relación, supresión, suposición, la inferencia, etc.

C) estrategias de apoyo y estrategias personales.

- la búsqueda de referentes para organizar nuestra lectura: hojear, saltar, saltar a las conclusiones, marcar el texto, etc ...

- al estar enfrente de nuestras incongruencias provisionales como lectores, suspender las valoraciones, ignorarlas y seguir leyendo con la finalidad de obtener más y mejor información del texto.

- elaboramos una hipótesis de tanteo, entre las posibles posibilidades que nos ofrece el texto.

- volvemos a leer («releemos») y revisamos las frases, párrafos, secuencias; relectura con atención al contexto.

- consultamos fuentes de información o documentos con la finalidad de verificar la veracidad de lo afirmado en el texto.

D) Estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector: metacognición del proceso de lectura.

1.- Estrategias de precomprensión

- Identificación y aplicación de las instrucciones, las orientaciones internas, condiciones de recepción y preestructuras que contiene el texto.

- aportes personales de conocimientos, experiencias y reacciones para dar sentido e interpretar el texto.

- buscamos proposiciones e ideas básicas para poder identificar las funciones de las partes del texto y para concretar una aproximación al significado global del texto.

- propuesta de una hipótesis semántica global o «macroestructura semántica» sobre el contenido y valor del texto.

- adoptamos una perspectiva lógica que debe sostener la coherencia de la lectura.

- mantenemos un avance sobre la inercia lectora, para lo cual no se abandona una hipótesis hasta que se haga evidente su contradicción o inviabilidad.

- establecemos relaciones de inferencia con los conocimientos previos que poseemos como lector y que me servirán para elegir la hipótesis coherente.

2.- Estrategias de anticipación

- como lector me ubico en la perspectiva adecuada que el texto requiere para comprenderlo mejor.

- adopto ciertos criterios para establecer una coherencia comprensivo-interpretativa que me resulte válida en función de los valores contextuales y/o contextuales identificados en el texto, estableciendo de esta forma una guía personal en el proceso lector.

- formulo algunas expectativas: genérica, particularizadas u ocasionales.

- reviso el planteamiento de las expectativas y de las inferencias que he formulado para proceder a realizar los cambios en mi planificación y a la reformulación de propuestas concretas: control de la proliferación de hipótesis/expectativas.

- procedo a sistematizar los datos percibidos para enlazar su sistema de referencia (el texto del lector) con el sistema del texto a leer (texto literario): comprobación de la sucesiva plausibilidad de mis expectativas al leer.

3.- Estrategias de comprensión e interpretación.

- la recreación semántica y significativa del texto, sin limitarse a la identificación de secuencias lingüísticas aisladas.

- establezco correlaciones entre lo expuesto en el texto, mis saberes y mis creencias y valores que poseo como lector.

- valoro la eficacia de las actividades realizadas en mi proceso lector.
- valoro la interacción mantenida en el texto y yo para decidir sobre la efectividad de la lectura respecto a la comprensión y la interacción.
- establezco una recreación interpretativa del texto, cuyas diferentes virtualidades significativas las trato en distintas opciones.

Todas estas estrategias y otras nos llevan a considerar la lectura como a considerar que el sentido atribuido a una obra o texto en cada acto de lectura está directamente influido por los diversos ejemplos y experiencias de recepción en que ha participado el lector. Lo que he afirmado últimamente tiene mucho que ver con la iniciativa del adulto de hacer leer al niño a una edad más temprana. En otro artículo (PINTADO, 2009) ya mencioné que el niño empieza a leer a los tres meses y sin ningún problema, naturalmente a esta edad el niño no lee códigos gráficos, sino los gestos que el adulto le ofrece y como recompensa el adulto recibe una imitación del niño; es a partir de este momento cuando el niño prepara todo su potencial fisiológico para la pronunciación de fonemas, es más se sabe que el bebé a los seis meses es capaz de emitir cualquier sonido de cualquier lengua de las existentes en el mundo (y más si ese mundo es su mundo materno y/o paterno); con esta imitación prepara su boca para poder hablar, e indudablemente lo hace poco a poco empezando por fonemas fáciles de recordar (los repite mucho) hasta llegar a los más complejos. En este juego del lenguaje es fundamental que el adulto cuente historias que posteriormente el niño las repetirá; esta actividad le llama mucho la atención si va acompañada de imágenes que pueda manipular. El hecho de contarle un cuento antes de dormir, mientras lo lavamos, o incluso antes de ir a dormir le proporcionan una muy buena experiencia lectora y toma del mundo del adulto una experiencia de vida en la que cuando le sea factible el juego imitará la vida del adulto y al equivocarse podrá percibir el como y el porqué de esa equivocación, y posteriormente tomar las decisiones oportunas; esto no pasa en la vida del adulto: si éste se equivoca le puede acarrear graves dificultades y no tiene la posibilidad del retorno para corregir los errores cometidos (el niño sí).

7.- Conclusión

Si hemos leído bien y con detenimiento este artículo podemos observar que lo que la administración denomina competencias básicas no coincide en nada con lo que más arriba he explicado; ante esto cabe pedirse el ¿porqué?. Son varias las posibilidades:

1ª.- Nuestra Administración educativa, al igual que otras administraciones, se han anquilosado en tiempos remotos donde el aprender tenía y sigue teniendo un sentido diferente al expuesto más arriba (es excesivo el uso de la memorización automática y se olvida la relacional), Todavía en las aulas tenemos a nuestros discentes que son incapaces de buscar un dato en una lectura y la administración, junto con las editoriales preparan ejercicios repetitivos con la finalidad de que el niño aprenda a dar como solución un producto que de forma explícita aparece en el texto, pero cuando la solución no aparece de forma implícita (es necesaria la inferencia decimos que este ejercicio es imposible que el niño lo resuelva y retrocedemos sin buscar más allá); este artículo propone una solución dinámica al problema (que abarca no solo las matemáticas sino a todo lo que rodea al alumno).

2º.- Nos asustamos, como docentes, cuando nuevas ciencias (y esto es un decir) nos ofrecen causas y soluciones que evitarían infinidad de dificultades de aprendizaje, pero como nos consideramos listos y sabios nos entorpece la teoría y por ello desechamos lo que otras ciencias nos ofrecen; y por ello nos basta con decir que la escuela no se necesitan teorías sino praxis. Pero si nos parásemos a pensar un poco nos daríamos cuenta de que esta postura es una utopía que no tiene sentido: de esta forma el docente tira por la borda todo lo que nos ofrece la neurología, la biología, y otras ciencias relacionadas con la salud y la educación (y yo haría mención especial con las ciencias que nos permiten un estudio de las vías neuronales pues sin ellas no habría aprendizaje ni nada que se le pareciera).

3º.- Esta posición anti teórica da lugar a una serie de hipótesis ingenuas que no tienen ningún fundamento teórico y mucho menos práctico: el niño no lee a edades tempranas, pero sin embargo determinados tratamientos (especialmente logopédicos) se inician tan pronto que el sistema muscular que los produce se ve obligado a realizar sin estar en condiciones para su uso); el niño es imposible que domine el sistema métrico decimal, pero después les obligamos a realizar clasificaciones de diferentes tipos: ante esto ¿qué diferencia hay entre estas clasificaciones aceptadas y la que sostiene el sistema métrico decimal?. Sencillamente ninguna, pues la clasificación en los números 346 y 253 de las figuras del tres representan conceptos diferentes y el niño a los seis años tiene (o debería haber recibido la formación sobre orientación espacial y kinestésica suficiente para poder diferenciar los valores relativos y absolutos del tres) para poder diferenciar estos significados (aquí falla también la identificación, **Figura 4** (Operaciones mentales), en donde se representan los procesos mentales y el lugar que ocupa esta identificación); otro aspecto que quiero resaltar es que si no se da la identificación es imposible la clasificación y el niño bastante antes de los seis años ya clasifica y además de una manera muy fina.

4ª.- La última causa nos la ofrecen las nuevas tecnologías con sus aparatos inútiles (pizarras magnéticas, ordenadores, reproductores de vídeos, etc.) con lo que la Administración nos invade el poco espacio que nos deja en el aula para más de 25 alumnos; esta Administración favorece el desdoblamiento de los grupos hasta límites insospechados bajo la excusa de hacer grupos homogéneos (éstos nunca lo son) y

favorecer de esta forma la igualdad (nunca se da) de oportunidades. ¡Ah!, pero después no se le ocurra pedir un determinado juego de estrategias, juegos matemáticos, bibliotecas, etc.. pues los conceptos que trabajan están fuera de currícula.

5º.- Nos olvidamos de los diagnósticos que nos ofrecen las nuevas tecnologías médicas, y esto ocurre hasta el extremo de que confundimos «diagnósticos y tratamientos».

¿Qué conseguimos con lo expuesto en este artículo?. La primera consecuencia, y de ahí procede las grandes dificultades que me ha presentado la administración a la hora de realizar mi tesis sobre la «La reconstrucción del conocimiento escolar en la ZDP» pues ella se basa en principios más profundos que los expuestos anteriormente. Las ventajas son múltiples, pero solo citaré dos:

1ª.- La modificabilidad cognitiva, como eje de las competencias a aplicar en el aula, se la considera un proceso ¿qué quiero indicar con ello?. Son varias las cuestiones que entran en juego: todo discente tiene unas potencialidades de aprendizaje lo suficientemente sólidas como para llegar a una meta que siempre estará más arriba de lo que en principio se encontraba (el andamiaje según Vygotsky y Bruner lo permite) y para ello el docente, al inicio de la resolución del problemas, siempre la inicia él, (se me argumentará que todos hacemos esto, yo afirmo que nadie hace esto pues requiere de otra competencia) deshacer el problema a su mínima expresión pero a la vez enseñar y explicar el como y el porqué se hace de esta forma al alumno; cuando el alumno va tomando cierta maestría en la resolución del problema el docente deja que el alumno busque su manera de «imitar a su profesor» con la búsqueda de nuevas estrategias, estrategias que son suyas y no del docente.

2ª.- La modificabilidad cognitiva y todos los ejercicios de que está compuesta se pueden hacer como juegos: la modificabilidad se consigue antes mediante el juego que con el concepto clásico que tenemos del trabajo escolar. Pero aquí los «los grandes pensadores» vuelven a fracasar al pensar que con el juego no pueden aprender las materias clásicas del currícula. Ante esto se equivocan pues hay experiencias muy buenas de la inserción del currícula en el PEI (son los instrumentos utilizados para trabajar la modificabilidad): pero ¿quién se atreve a aplicar un currícula?, que aún siendo más y mejor elaborado que el oficial, más amplio y de mejor rendimiento pero contradice al oficial. Usted no lo intente, pues la Inspección le está vigilando y se ayuda de los cargos directivos.

3º.- No se piense el lector que la cuestión de la lectura queda fuera, nada más lejos de la realidad: la lectura (y estoy preparando un artículo sobre lectura) puede ser todavía más divertida y amena que los materiales ofrecidos por determinadas editoriales; se pueden realizar diccionarios semánticos, se puede jugar con adivinanzas (por ejemplo se van dando descripciones del objeto a que se refiere la adivinanza y con ello, alguno pensará es una utopía, puedo llegar a hacer entender y comprender a mis alumnos lo que es una descripción: algo utópico realizar hoy en día con alumnos de sexto de primaria (y según el docente porque son muy pequeños).

Como competencia básica lo primero que deberíamos aprender a hacer es que nuestras hipótesis ingenuas nos dejarán ver el mundo en el que trabajamos de otra forma diferente: no sólo hay un punto de vista y con ello tendríamos un horizonte más abierto; también deberíamos cultivar el espíritu de indagación que por desgracia es

completamente desconocido en la educación. Quedan ciertas esperanzas, pero por desgracias la introducción de los aportes de la ciencia en educación no son lentos, sino que casi no se dan debido a los temas que más arriba he ido mencionando: quitémonos el vendaje que nos imponen las ideologías, especialmente las políticas y hagamos educación.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO, Catalina (1995). Los estilos de aprendizaje. Mensajero
- BRANSFORD, John D. y STEIN, Barry S. (1984). The IDEAL, problema solver. W.H. Freeman and Company (N.Y.)
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). La pedagogía por objetivos. Díaz de Santos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Antonio (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Antonio (2000). Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- LEMKE, Jay L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Paidós.
- LEÓN, José Antonio (2003). Conocimiento y discurso. Pirámide.
- MARTÍNEZ BELTRAN, José Ma et al (1991). Metodología de la mediación en el PEI. Bruño
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2002). La seducción de la lectura en edades tempranas. MEC.
- PALACIOS, J. y CARRETERO, M. et al. (1984, 1985, 1986). Psicología evolutiva. Morata.
- PINTADO, JM (2009). Automatismes en l'adquisició de la lectura a l'Educació Infantil. IN Revista electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa. V.1,n.1. pàgines 69-90.
- PORLAN, Rafael y RIVERO, Ana (1998). El conocimiento de los profesores. Diada.
- SANCHEZ, Margarita (1993). Aprender a pensar. Planifica y decide. Trillas
- SANCHEZ, Margarita (1994). Aprender a pensar. Comunicación e interacción. Trillas.
- SANCHEZ, Margarita (1995). Aprender a pensar. Comprensión de la lectura y adquisición del conocimiento. Trillas.

- SANCHEZ, Margarita (1995). Aprender a pensar. Organización del pensamiento. Trillas
- VEGA, Manuel y CARREIRA, Manuel (1990). Lectura y comprensión. Alianza.

El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global

Resum

Tal i com anuncia el títol, l'article pretén introduir al lector que no coneix a Hannah Arendt en el seu pensament, a través dels seus temes essencials, introduint l'acció i la política com la dimensió més important de l'activitat humana, en la mesura que és capaç de crear el món en el que el sentit comú permetrà l'aparició de la llibertat i la responsabilitat; es planteja també, ja dins l'àmbit de la vida contemplativa, on es planteja el judici moral i l'anàlisi de concepte –clau en la nostra autora- de la banalitat del mal, el que obliga a analitzar el seguiment arendtià del judici a Eichmann i l'anàlisi més general del totalitarisme, fenomen que introduïx les seves arrels i troba la seva explicació en la modernitat. Com a conclusió, s'introduïx la proposta política de la nostra autora, el republicanisme, forma política defençada per la nostra autora en la mesura en que l'acció humana permet arribar al consens.

Paraules clau

Política, Banalitat del mal, Totalitarisme, Acció, Republicanisme.

Resumen

Tal como anuncia el título, el artículo pretender introducir al lector que no conoce a Hannah Arendt en su pensamiento, a través de sus temas esenciales, introduciendo la acción y la política como la dimensión más importante de la actividad humana, en la medida en que es capaz de crear el mundo en el que el sentido común permitirá la aparición de la libertad y la responsabilidad; se plantea también, ya en el ámbito de la vida contemplativa, las conexiones entre pensamiento, acción y voluntad, que llevan directamente al ámbito de la moralidad, donde se plantea el juicio moral y el análisis del concepto -clave en nuestra autora- de la banalidad del mal, lo que obliga a analizar el seguimiento arendtiano del juicio a Eichmann y el análisis más general del totalitarismo, fenómeno que hunde sus raíces y halla su explicación en la modernidad. Como conclusión, se introduce la propuesta política de nuestra autora, el republicanismo, forma política defendida por nuestra autora en la medida en que en ella la acción humana permite llegar al consenso.

Palabras clave

Política, Banalidad del mal, Totalitarismo, Acción, Republicanismo.

Pilar Riera Díaz

Per citar l'article

"Riera P. (2011). El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, PÀGINES 75-94. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/riera/index.html en (poner fecha)"

1. Introducción

A la hora de estudiar el pensamiento de Hannah Arendt una de las características que aparecen es la dificultad para catalogarlo en alguna corriente de pensamiento definida que facilite la aproximación, catalogación de la que la propia autora rehuye: “yo sólo quiero comprender” afirma. Lo que sí es fácil es ver cual es el tema central de toda la obra arendtiana, el tema en torno al cual pivota el resto de la obra: la política, pero no en abstracto, sino siempre actualizada en un tiempo determinado y, sobre todo, en el que a ella le ha tocado vivir. Así, serán puntos básicos de su pensamiento temas como el totalitarismo, las revoluciones y la acción, entendida como actividad política. Con ello se entenderá porqué ella rehuye el calificativo de filósofa y sólo acepta el de teórica política. En una entrevista que le hizo Günter Gaus en 1964 para la televisión, afirmó: “Yo no pertenezco al círculo de los filósofos, mi profesión, si puede hablarse de algo así, es la teoría política. No me siento en modo alguno una filósofa”. Y, a pesar de no ser fácilmente encasillable, no se puede negar la influencia de la fenomenología como método de pensamiento y, en concreto, el pensamiento de su maestro Heidegger en ideas como la centralidad del lenguaje o la acción como revelación del sujeto. Tampoco se puede negar que ilumina su pensamiento la concepción aristotélica de la vida en la polis griega; para Arendt, la acción política es la actividad humana definitoria y la más excelsa y reivindicable también en el mundo contemporáneo, idea ésta que la aproxima al republicanismo actual.

Una vez introducido el tema central y las perspectivas desde el que lo ilumina, hay que afirmar que hay dos maneras de estudiar el pensamiento arendtiano: la primera, realizar un análisis de las obras de la autora a lo largo de su vida presentando las ideas que en cada una se exponen, y la segunda, intentar obviar el orden del tiempo para averiguar la trama -ahora ya no temporal- que une sus ideas y sus intereses, qué hay en el fondo de su pensamiento que haga de éste algo coherente, sin forzarlo, aceptando que, tal vez, no siempre lo es. Es por esta segunda forma por la que aquí se ha optado.

2. ¿Qué es la política?

2.1 Las dimensiones de la actividad humana.

El tema central del pensamiento arendtiano es la **política**; en torno a este tema gira el resto de sus preocupaciones, el resto de los temas que estudia. Y para pensar qué es la política Arendt analiza las condiciones básicas bajo las que se ha dado la vida de las personas en la tierra y diferencia entre vida contemplativa (*bios teroretikos*, de la que se hablará más adelante) y vida activa (*bios politicos*). En la vida activa hay tres actividades fundamentales: la labor, el trabajo y la acción, que responden a las tres condiciones fundamentales de la vida humana en la tierra: vida, mundanidad y pluralidad; esto es, la condición humana de la labor es la vida, la del trabajo es la mundanidad y la de la acción es la pluralidad. Como se verá, Arendt está presentando la tres actividades como una gradación que va desde la pura vida biológica misma, hasta la emancipación de esa ligazón biológica que representaría el proceso de culturización, de civilización.

La primera actividad fundamental de la vida activa, la **labor** (*labor*, en el inglés americano actual) es aquello que nos acerca a lo biológico y a la mera faena de vivir, sobrevivir y ganar el sustento; se refiere a las actividades necesarias para sostener la vida, pero que no perduran, es decir, que se agotan en el momento en que son realizadas y consumidas: “labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma” (Arendt, 1993, p.21); por ello se ve que es una dimensión ligada a la necesidad, al ciclo de repetición -laborar, consumir, laborar ... - de la naturaleza, al mantener vivo el organismo humano y la especie; si aumentase la cantidad de productos de labor producidos, no se agotaría la cíclica necesidad, sólo se ocultaría; al ser esta actividad ligada a la necesidad, no deja lugar a la libertad. El *animal laborans* u *homo laborans* (el que realiza la labor) puede laborar en grupo sin establecer una realidad visible (que se muestre, que aparezca) que sea diferente para cada miembro del grupo (como si el grupo fuese uno y no muchos), por lo que esta dimensión produce uniformidad (veremos más adelante que sólo lo que se muestra, lo que aparece, es entendido como real y por ello la importancia de lo que se muestra y cómo el hombre aparece). En la Grecia clásica, esta labor era concebida como mera necesidad que debía ser satisfecha para poder permitir el desarrollo de actividades propiamente humanas (las expondremos más adelante), y era realizada por personas privadas, privadas de la participación en la vida pública, luego -como veremos- de su plena humanidad; eran realizadas por las mujeres y los esclavos en la privacidad del hogar. Por tanto, como actividad creada por las necesidades humanas, no permite la libertad, ni nos permite determinarnos como individuos humanos.

La segunda actividad de la vida activa, el **trabajo** o la **obra** (*work*) es aquella actividad que produce obras y resultados; incluiría la construcción, la artesanía, el buen oficio, el arte y, en general, los artificios. Se refiere a actividades tales como la fabricación de instrumentos de la labor o de los objetos de uso o de las obras de arte (incluso la realización de las obras de caridad). Con esta actividad el *homo faber* -el hombre que trabaja- se distancia de la naturaleza para controlarla, para dominarla. Con el trabajo construimos el mundo independiente de objetos a partir de la naturaleza, la pura variedad de las cosas que constituyen el mundo en el que vivimos, y este mundo de cosas así fabricado deviene ahora hogar, estable, no algo meramente biológico. El trabajo “es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un “artificial” mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad.” (Arendt, 1993, p.21). Se diferencia del mero ciclo repetitivo de la labor (labor-consumo) en que el trabajo consigue obtener objetos que duren más allá del puro ciclo animal, en tanto que son duraderos, siendo pues el resultado del trabajo algo productivo y hecho para ser usado, no para ser consumido. Con esos objetos trabajados, el hombre alcanza ya la objetividad.

El *homo faber* se guía por la finalidad de lo fabricado; así, podemos distinguir entre la fabricación como un medio para obtener algo, y el uso, el fin para el que ha sido fabricado. En eso también se diferencia de la labor, pues el trabajo implica ya proyección, aquélla, mero proceso. Mas la importancia de la diferencia entre labor y trabajo la veremos cuando analicemos la modernidad como la época en la que ha

triunfado la labor sobre el trabajo y sobre la acción. Para Arendt, el mismo Marx no vio la importancia de diferenciar las dos actividades, sino que consideró la labor como lo más significativo de la vida humana (el hombre marxista deviene hombre trabajando, laborando), olvidándose de considerar la acción política, la última y más importante de las actividades humanas como la esencial al hombre, por lo que el pensamiento marxista acabará -a ojos de nuestra autora- guiándose por una racionalidad instrumental que le llevará a ver la política sólo como violencia y dominación del hombre por el hombre.

Ha afirmado nuestra autora en la cita que la condición humana del trabajo es la mundanidad, pues el trabajo crea, construye el mundo. A través del trabajo el mundo humano adquiere estabilidad y durabilidad, se prolonga más allá de la mera vida individual, pues el mundo creado por el trabajo incluye además de los artefactos y las obras, las instituciones políticas creadas a través de la actividad humana más elevada de la acción política y del discurso que ahora presentaremos. Este mundo estable es compartido por otras personas y es el requisito previo para que pueda darse la acción. Queda manifiesto que al distinguir trabajo y acción, Arendt está recuperando la distinción aristotélica entre praxis y poiesis.

Así, la tercera y más elevada de las actividades de la condición humana es la **acción**, la actividad que se da en el espacio artificial creado por el trabajo y por la que los humanos hablan y deci-den sobre lo que quieren hacer; es la “única acción que se da entre los hombres sin la condición de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo” (Arendt, 1993, p.21). La acción humana así entendida como interacción, como acción que se produce y se manifiesta entre otros, incluye el lenguaje, mostrándose aquí una clara influencia de la concepción aristotélica del hombre. Acción y discurso van ligados, pues al hablar, al contestar a la pregunta inicial: “Y tú ¿quién eres?” el actor y hablante comparte con otros el mundo, cambia el mundo y a sí mismo, al revelar más de lo que antes de actuar sabía acerca de su propia identidad.

2.2 La acción y la política.

La acción es la actividad que nos conduce ya al individuo pues en la acción los humanos nos constituimos en lo que somos cada uno diferente del otro. Ello permite que aparezca la **pluralidad**, pues si todos los hombres fuesen iguales no se necesitaría el discurso, sino que nos bastarían los meros sonidos o signos para transmitir unas necesidades que, como procedentes de sujetos iguales, serían idénticas. “La acción sería un lujo innecesario, una caprichosa interferencia en las leyes generales de la conducta, si los hombres fueran de manera interminable repeticiones reproducibles del mismo modelo, cuya naturaleza o esencia fuera la misma para todos tan predecible como la naturaleza o esencia de cualquier otra cosa. La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 1993, pp.21-22). Esa pluralidad es la que nos hace apercebarnos de la diferencia con los otros, de la distinción entre unos y otros. Como distinción respecto del otro, permite que se aparezca lo que cada uno somos, la diferencia entre el actuante y el otro, esto es, la **identidad**. Para nuestra autora, como puede verse, no existe una naturaleza humana previa o determinada de alguna manera de antemano, sólo podemos hablar de “condición humana”: el estar-en-el-mundo no agota lo que somos; las condiciones de la existencia humana no explican qué somos o

quiénes somos. Sólo con la acción nace, no “algo”, sino “alguien”. Así pues, mediante la acción lo privado se hace público, se revela, y con ello entra en el mundo: “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento [... al que...] no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad como es el caso del trabajo” (Arendt, 1993, p.201). Y es un segundo nacimiento porque con ello se inicia alguien; esto es, con el acto comunicativo revelamos no el “qué” sino el “quién”: “Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de “quién” en contradistinción al “qué” es alguien -sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta- está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace” (Arendt, 1993, p.203). Al actuar y hablar las personas muestran “quién” son (el “qué” son viene revelado por el puro hecho biológico de que puedan hablar), apareciendo con ello en el mundo.

Por ello, el fin de la acción es revelarse, lo fundamental y distintivo de la acción es su función expresiva, y no instrumental. La acción es *energeia*, “acto” que tiene comienzo pero que carece de fin que no sea ella misma, que no sea su realización (veremos más adelante qué consecuencias se pueden extraer de esa ausencia de fin - en el sentido de acabamiento-). En eso se diferencia de la labor (cuyo movimiento circular -el de la vida misma- carece de principio y de fin) y del trabajo (que siempre tiene un comienzo y un fin, y se lleva a cabo en función de la relación medio-fin). Nótese de nuevo que ese revelarse de la acción no se hace sino entre otros (la acción, sin otros, en solitario pierde su finalidad). Con ello se ve el triple registro que tiene la acción: lo revelado, el revelarse y aquellos a quien se revela.

Arendt introduce aquí la categoría de **natalidad** como inicio, aparecer, entrar a formar parte de un mundo ya existente y hacerse visible a los otros, entrar a formar parte de un mundo común. Aparecemos cuando somos vistos y oídos por otros, y eso nos asegura, no solo la realidad del mundo, sino la de nosotros mismos. Frente a la presencia más tradicional de la muerte -a la que la filosofía en general y la heideggeriana en particular ha dado tanta importancia- lo prioritario para nuestra autora es el nacimiento; a partir de ahí podremos llegar a ser quienes somos. Si mediante la acción y el discurso, cada hombre se revela y aparece el “quién” (nunca el “qué”, pues no es un objeto), esa acción constituye la distinción entre los diferentes hombres, los constituye en singulares y únicos, diferentes de los otros “quiénes”, que, por ello mismo, en tanto que otros “quiénes” iguales, evidencian la igualdad entre los humanos; de nuevo, el concepto arendtiano de pluralidad, ahora para conducirnos al concepto de igualdad: la pluralidad de la acción es la que evidencia la igualdad. Por tanto la igualdad entendida como igualdad política, es algo artificial construido y obtenido en este campo, es decir, no es una igualdad natural como la que puedan tener dos ardillas entre sí, sino una igualdad construida -artificialmente- en la vida política. El grupo de hombres, iguales y diferentes, que actúan en función de sus propios intereses, diferenciándose y adquiriendo con ello una identidad propia, no solamente coexiste, sino que convive, y es con esa convivencia con la que se forma - como vimos- el espacio público que es el ámbito de la política.

Por ello la política, producto de la praxis y del discurso, es lo más propiamente humano de la condición humana y la actividad más digna de la *vita activa*. La acción está así unida a los otros, a la pluralidad; por lo tanto la acción precisa de la presencia y de la participación de los otros. El hombre solo es a-político; es la acción

lo que genera la política y la acción es siempre entre-los-hombres. Y es que, como agentes, somos perceptores a la vez que objetos percibidos, formamos parte de un contexto en el que nos exhibimos como en un escenario. Todo esto nos muestra que la acción es particularmente política -no lo era ni la labor ni el trabajo- en la medida en que es interacción pública de seres libres que, con ella, elaboran conjuntamente la vida común; pero la acción sólo es política -decíamos- si va acompañada de la palabra, del discurso, pues sólo mediante la palabra podemos comprender cómo es realmente el mundo -que es lo que está entre nosotros, lo que nos separa y nos une-. La capacidad del discurso permite, por un lado, la creación de la poesía, de la historia, de la mitología, etc., que perpetúan la actividad efímera del hombre, pero, por otro lado, permite la acción política del gobierno y crea la política.

2.3 La acción y la libertad.

La acción se diferencia de la labor y del trabajo por ser el ámbito de la libertad; para nuestra autora, la acción humana es **libre**, imprevisible, nada la determina; de hecho, los hombres son libres cuando actúan, ni antes ni después, porque ser libre y actuar es lo mismo: la expresión de la libertad es la acción política. Mediante la acción el hombre aparece, se muestra. Como hemos apuntado, para Arendt no existe una esencia previa, el estar-en-el-mundo es lo inicial, lo primero (las intencionalidades subjetivas son posteriores a ese estar-en-el-mundo) luego nada nos determina al obrar. La acción humana es **impredecible**, nunca puede saberse cómo continuará ni como acabará. Además y por lo mismo, toda acción tiene un final impredecible, siempre alcanza más lejos y pone en relación y en movimiento más de lo que el agente podía prever. Es impredecible, ilimitada en sus efectos e irreversible (a diferencia de los productos del trabajo); pero también los humanos con la acción, podemos interrumpir los procesos naturales, sociales e históricos, puesto que la acción hace aparecer lo inédito. La natalidad al introducir algo nuevo en el tiempo de la naturaleza y en el tiempo de la vida cotidiana, nos permite romper con el pasado. Y eso será importante cuando el pasado sea algo tan difícil de asumir como ocurre en el presente en el que a Arendt le ha tocado vivir. Actuar es inaugurar, hacer aparecer por primera vez en público, añadir algo propio al mundo, y por eso el mundo es pluralidad : “Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición (...) de toda vida política” (Arendt, 1993, pp.21-22)

Se ha dicho que cuando actúa, el agente aparece, se muestra y con ello se inicia en lo público, es decir, en lo que es común a todos y diferente de lo que cada uno ocupa privadamente. “Público” tiene dos sentidos no desligados: el primero, aquello que, apareciendo, puede ser visto y oído por todo el mundo y tiene publicidad, por lo que es real lo que se muestra, la apariencia constituye la realidad (como para Heidegger, ser y aparecer coinciden); nótese que las pasiones y los pensamientos o las percepciones de los sentidos orgánicos, o el dolor mismo, son íntimos y privados y sólo salen de su oscura existencia cuando se transforman en algo publicable, habitualmente nombrable a través del lenguaje; de hecho, el que haya otros que dicen ver lo que vemos y oír lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos. El segundo sentido de “público” se refiere al mundo como común a todos, distinto de la Tierra o naturaleza como condición de la vida orgánica; el mundo hecho por el hombre, con sus objetos fabricados y con los asuntos que afectan a quienes en él viven, y donde nosotros nos hallamos y nos diferenciamos y relacionamos con los

otros. Al actuar, aparecemos en ese mundo común: yo aparezco ante los otros como los otros aparecen ante mí.

Como se está viendo, para cada actividad hay un espacio propio, el privado es el hogar y la familia donde se realiza la labor propia del ciclo vital de las necesidades, y las relaciones que allí se establecen son de violencia pues eso es lo que nos permite dominar la necesidad. No hay ahí, pues, ni libertad ni igualdad, pues en lo privado se mantiene la desigualdad propia de la naturaleza. Sólo las relaciones que se dan en el espacio público pueden darse entre iguales, pues el espacio público es quien ha creado y permitido la igualdad que hemos percibido una vez que ha aflorado la pluralidad (la igualdad nada tiene que ver con una "raza" ni con nada natural, sino con el "derecho a tener derechos" que hablan y actúan y se reconocen como humanos). Con eso no se afirma que Arendt considere innecesaria la esfera privada, sino que la considera importante en la medida en que, al estar fuera del mundo común, supone un reducto de lo seguro y oculto, donde nada queda expuesto a la publicidad generada por la presencia de los otros, que puede llegar a ser tan incómoda. Ése es el territorio de las emociones y las pasiones, que, por otro lado, no deben emerger a la esfera pública. Ese es el error que -a ojos de nuestra autora- se cometió cuando, durante la Revolución Francesa, la compasión y la piedad fueron ensalzadas como principios del actuar político, con lo que la revolución no se encaminó hacia el nacimiento de un nuevo cuerpo político -como debería haber ocurrido pues ése es el fin de las revoluciones-, sino a solucionar problemas de necesidad y miseria propios de un ámbito distinto del político.

Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, si bien es sólo la acción lo que no cabe ni siquiera imaginarse fuera de la sociedad de los hombres: "Esta relación especial entre acción y estar juntos parece justificar plenamente la primitiva traducción del *zoon politikon* aristotélico por *animal socialis*, que ya se encuentra en Séneca, y que luego se convirtió en la traducción modelo a través de santo Tomás: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis* ("el hombre es político por naturaleza, esto es, social")" (Arendt, 1993, pp. 37-38). La actividad de la labor no requiere la presencia de otro, aunque un ser laborando en completa soledad no sería humano, sino un *animal laborans* en el sentido más literal de la palabra. Si imaginásemos a un hombre que trabajara, fabricara y construyera un mundo que sólo él habitara, ese supuesto hombre seguiría siendo un fabricante, aunque no *homo faber*; habría perdido su específica cualidad humana y más bien sería un dios o un demiurgo. Sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios la realizarían, y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás. Además sólo ese hombre de la *vida activa* puede ser responsable, solidario, en conversación siempre con los demás y dispuesto a consolidar con ellos una vida en *res publica* (las otras formas de actividad -el trabajo y la obra- sobreviven y hasta medran bajo tiranías y dominaciones de toda suerte, pero *la vida activa*, -como veremos más adelante- sólo florece en la república.).

Con este actuar y aparecerse nace la posibilidad de hallar una unidad de sentido, de hallar algo común a una pluralidad de existencias humanas. Así, la unidad del mundo se obtiene mediante la pluralidad, mediante la multiplicidad de perspectivas. Se ve pues que se habla de perspectivas -resuena aquí Nietzsche-, por lo que el mundo entendido como una totalidad objetiva de sentido es imposible; toda perspectiva, es siempre de uno, singular. No hay posibilidad de un sentido del mundo que contenga toda perspectiva.

2.4 El mundo y el sentido común.

Hannah Arendt habla del **sentido común** no como un sentido ligado a la percepción orgánica, sino como lo que me conduce a un mundo compartido con los otros. Este sentido común es activo (la percepción de los cinco sentidos -que es pasiva- es privada), pues es capaz de dotar de un contexto unificante a las percepciones singulares. Nótese que nada es más particular que la experiencia sensible (pensemos en un dolor físico agudo). Por lo que sólo nos podemos fiar de la experiencia sensible, porque el sentido común -a diferencia de los particulares- es común a todos. No es que los otros sentidos sean “subjetivos” en el sentido de la duda cartesiana, pues apuntan a “objetos”, es decir, se dirigen al mundo que es el único lugar en que funcionan; pero nos dirigen como particulares. Lo que muestra que hay otros hombres, que estamos con otros, es nuestro sentido común, con lo que este sentido común deviene claramente político, pues es el que nos permite controlar las experiencias de los cinco sentidos de manera que resulte un mundo “común” en el que podemos funcionar con nuestros sentidos particulares. Para el mismo conocer los objetos como objetos de una tendencia sensible, se requiere del “sentido común” convirtiéndose así el objetos de una intención, de una tendencia, en una cosa “entre” los hombres, que puede “hablarse”, comentarse, admirarse.

Por tanto, la condición de la vida humana no es tener “ante sí” el mundo, sino estar en el mundo; y ese “estar” es *absolutamente* práctico, puesto que este mundo en el que el hombre está no es un mundo de ideas o de conceptos, sino de acciones y acontecimientos que cambian el mundo. Y fijémonos que lo importante es la simple actuación, es la ejecución, no los fines o la motivación. Veremos más adelante las consecuencias de todo esto.

Como la acción siempre es constitutivamente relación, al actuar los hombres entran en una intersección de relaciones, en un estar-en-el-mundo (nos alejamos -con ello-, de nuevo, del subjetivismo o posible solipsismo cartesiano). Y en ese estar y en ese discurso se manifiestan los intereses de cada uno por objetos materiales y mundanos, pues se refieren al mundo objetivo de cosas en el que vivimos. Literalmente, intereses: inter-est, lo que está entre las personas, luego puede ponerlas en relación. No hay comunicación directa de sujetos sin el mundo del sentido común.

2.5 Acción, libertad y responsabilidad.

Como se ha dicho las características de la acción humana son la absoluta libertad, la irreversibilidad y la impredecibilidad, y las tres van ligadas. Luego cuando se inicia la acción nada puede determinar previamente ni el desencadenamiento ni la propia acción, no hay cadenas, categorías, esencias, valores que condicionen la acción, la acción es absolutamente libre (como es absolutamente libre el actuar o no). También está huyendo Arendt con ello de todo lo que suponga identidades colectivas, ya se basen en razas, religiones o cualquier forma de comunitarismo, al tiempo que rechazará la identidad como un instrumento utilizado por el totalitarismo para mantenerse en el poder y ahuyentar la reflexión. No hay naturaleza ni identidad, sino pluralidad y espacio público donde cada individuo se muestra libremente.

La acción es libre, ahora bien, una vez la acción ha sido puesta en el mundo, en ese mundo constituido por el propio actuar humano, ya no hay vuelta atrás, las otras acciones que nuestra acción lleve al mundo son absolutamente imprevisibles

pues todo el resto de acciones humanas son tan libres como la primera. Eso no debe frenar la acción, sino hacernos conscientes de nuestra responsabilidad. Y esto quiere decir, por una parte, que la responsabilidad siempre es individual, nunca colectiva - aunque como mi acción está en el mundo, el sentido del actuar no es sólo del que actúa, ya no está en sus manos, se ha dispersado hacia el mundo- (veremos qué importancia tendrán ambas cosas más adelante cuando analicemos el totalitarismo). Por la otra parte, nuestra autora destaca que el determinismo no es real en el campo de las acciones humanas, y la creencia en que una ley pueda explicar las acciones realizadas es absurda y muestra la diferencia entre el ámbito de la ciencia, de las verdades del conocimiento, de las leyes y el ámbito del actuar humano; todo intento de explicar la conducta humana mediante causas o leyes, y, por tanto, todo intento de predecir la conducta humana (como pretende la sociología y, a veces también alguna psicología) no es sino un afán positivista por alcanzar una realidad de una naturaleza diferente. Recuérdese que la ciencia puede decirnos qué soy, pero no quién soy; quién soy será el resultado de mi actuar, luego sólo podrá ser narrado, no científicamente demostrado. Se ve aquí la importancia de la narración de los hechos y de la historia para Arendt, como el lugar donde los hechos reflejan su aparecerse, donde la realidad puede ser re-constituida. Sin embargo la concepción arendtiana de la historia no acepta que ésta tenga un “héroe” reconocible y responsable de todos los resultados de las acciones que ha realizado. La concepción de la historia que intenta explicar los hechos históricos como efectos de una causa que identifica con la acción intencionada de un sujeto es sólo una construcción teórica posterior, luego no refleja la realidad. La historia se parece más a la narración o al teatro, que a la ciencia. Por ello mismo también Arendt huye de las teorías, lo importante es el hecho, el fenómeno que debe ser comprendido (se ha apuntado que nuestra autora utiliza el método fenomenológico).

3. La vida del espíritu

Hasta aquí se ha revisado el planteamiento arendtiano de la vita activa (labor, trabajo y acción), pero en su última época nuestra autora pareció volver a interesarse por la vida contemplativa y por las actividades del espíritu (mind) sin que eso implicase una vuelta a la filosofía más pura o más desligada de la realidad, filosofía de la que nuestra autora renegaba; en *Sobre el espíritu* (1978) -obra inacabada y publicada póstumamente, aunque se conoce el material con el que la preparaba, inspirado en la crítica del juicio kantiana- proyectaba estudiar a fondo las tres actividades del espíritu: el **pensamiento**, la **voluntad** y el **juicio**, aunque siempre ligadas a la acción y por lo tanto no alejándose del pensamiento sobre la política, puesto que -como hemos visto- la acción es política. Luego interesa el pensamiento centrado en la acción, comprender la acción, pensar sobre lo que se hace.

3.1 *Pensamiento y acción.*

El punto de partida arendtiano para esta comprensión es darnos cuenta de que estamos en una época donde lo que hasta ahora había parecido fijado en la moral se ha derrumbado, ya no tenemos moral entendida como un conjunto de reglas claras y seguras que nos permitan distinguir entre el bien y el mal; el horror de la Segunda Guerra Mundial y la posterior industrialización masiva que alteraría las formas de vida tradicionales, produjeron una destrucción de los valores morales tradicionales. Ya no tenemos valores ni reglas, el sentido común que permitiría sentir en comunidad, dentro

de la comunidad, ha trastabillado, luego habremos de acostumbrarnos a “pensar sin barandillas”, sin estructuras sólidas que nos puedan decir cuando no equivocamos. Hay que partir de las experiencias concretas, de lo singular, para llegar a tener una conciencia moral que nos permita formarnos convicciones morales sobre el mundo.

Aquí Arendt se distancia de Kant, para quien el juicio moral partía de principios generales -que la Razón Práctica hallaba- que permitirían subsumir la acción concreta; para nuestra autora, primero, ya lo sabemos, no existen esos principios generales, y , segundo, esos principios generales nos impedirían observar y valorar la riqueza y la diversidad de la realidad, nos impedirían pensar. Si las normas nos dicen lo que hay que hacer, no pensamos, o sólo pensamos lo que se debe pensar (estamos ante el pensamiento único). Si todo está ya pensado, entonces el individuo es superfluo (veremos más adelante que eso es lo que buscaron los totalitarismos, y eso es lo que le pasó a Eichmann), cuando en verdad es el individuo el que debe realizar el “juicio moral” reflexionante “que permita ver lo que está bien y lo que está mal, lo que es justo o no, distinguir un acto bueno de uno malo. Pero ¿cómo hacer eso si no tenemos barandillas que nos indiquen si vamos bien o no? Partiendo siempre de las experiencias, del análisis de lo concreto, para salirnos de ello y contemplarlo desde fuera; el pensamiento es tomar distancia del mundo (aunque sin abandonarlo jamás) para buscarle sentido.

¿Y cómo se produce ese distanciamiento que requiere el pensamiento? En el pensamiento el yo se divide en dos y dialoga consigo mismo, el pensar es reflexividad, el diálogo sin sonido entre y y yo mismo (el término “conciencia” nos remite a “conocer con”). Fijémonos que, como diálogo, el pensamiento es “hablado” (en silencio o de viva voz, esto es, no necesariamente comunicado, aunque su naturaleza sea siempre ésta, es decir, la de ser comunicable, el pensamiento es para la comunicación no para el aislamiento). Ese diálogo de mi yo contra yo mismo, parte de un nacimiento, de una natalidad, nace en el momento exacto en que una voz interior se distancia de mi yo para discrepar, para mostrar la diferencia y la alteridad (cuando el yo se separa de lo que ha visto a primera vista y duda y piensa) y yo estoy dispuesto a escucharla. Esa dualidad, esa duplicidad original (*two-in-one*) de cada individuo, nos recuerda de nuevo que no hay identidad, ni original ni terminal, que somos un hacerse. Cuando nace esa otra voz, ese otro yo mismo, tenemos experiencia de la disensión interior y esa disensión en la dualidad es precisamente lo que nos incita a buscar la no contradicción, pues la dualidad sólo halla bienestar cuando la contradicción es resuelta.

3.2 Pensamiento y voluntad.

Y ahí se conectan las dos facultades del espíritu, **pensamiento y voluntad**, pues el sentido de la ética es que el querer, la voluntad, no se halle en conflicto consigo misma. La voluntad es la que forja el yo duradero, es la única que persigue una identidad que nos permita juzgar, y ver si algo armoniza y es coherente con lo que queremos ser. Por eso Arendt piensa que hay que educar la voluntad de los débiles para que tengan un carácter; en el artículo *La crisis de la Educación* defiende la gran importancia que ésta tiene y afirma que los adultos debemos recuperar el valor de educar y asumir la autoridad sobre los más jóvenes sin abandonarlos en su mundo en donde no serán capaces de tomar decisiones, pues su voluntad aún no ha sido forjada. Hay que educar para ayudar a los jóvenes a elegir y eso no es fácil cuando, por un lado, no estamos acostumbrados y cuando no tenemos valores que nos permitan apoyar nuestro pensamiento y dirigirlo; y, por otro lado, hemos sido formados

en el pensamiento científico cuyo positivismo -ya se ha apuntado- nos lleva a temer no hallar la respuesta verdadera, aún tras haber reflexionado, nos da miedo equivocarnos; pensar no es garantía de acierto (su maestro Heidegger, pensó y se equivocó).

4. El ámbito de la moralidad

4.1 Moral y coherencia.

Hay que reparar aquí en que si el peor mal es el mal interior, la escisión interna (es preferible el mal exterior), es mejor que yo tenga que desaprobarme al mundo o que el mundo tenga que desaprobarme a mí, a que yo tenga que desaprobarme a mí mismo. Así, el principio de la **moralidad** es la ausencia de contradicción interna; aquello que no provoque contradicción entre las dos voces, la del yo y la del yo mismo, es lo que nos evita hacer el mal. Queda pues bien claro que el pensar queda con ello enaltecido: el peor mal existente es el que han provocado los que dejaron de pensar, pues quien no establece ese diálogo interior puede causar el mal sin temor en la medida en que no se le despierta el malestar que produce la contradicción interior; no tendrá remordimientos y podrá cometer cualquier delito pues sabe que lo olvidará. Ahí está la banalidad del mal.

Como se ha dicho, la naturaleza del pensamiento es el ser comunicable, el pensar es lenguaje, por lo que el pensamiento apunta ya a los otros, desde el pensar individual hasta lo compartido con otros, en la kantiana “mentalidad ampliada”: para que el pensamiento sea crítico, debe quedar expuesto a las opiniones de los demás, pues sólo con ello puede ganar la imparcialidad que el pensar meramente subjetivo de los intereses individuales no tenía. La mentalidad amplia me permite darme cuenta de si he “secuestrado” un juicio para adaptármelo a mi significado (interesado) o si, al comparar mi juicio con otros juicios, éste pasa la prueba de la imparcialidad, abandonándose entonces el mero interés propio, la mera identidad, para alcanzar la diversidad, la pluralidad (no la multiculturalidad, pues Arendt habla de individuos, no de culturas, sólo los individuos piensan, no las culturas, sólo los individuos pueden ser amados, no las culturas. En la entrevista que le hizo Gaus afirmó: “Nunca en mi vida he amado a ningún pueblo o colectivo, ni al pueblo alemán, ni al francés, ni al americano, ni a la clase trabajadora ni a nada de este orden (...) este amor a los judíos, siendo como soy judía, a mí me resultaría sospechoso”

4.2 El juicio moral.

Este paso de lo particular a lo otro, a lo diverso, está inspirado en el juicio estético, en el juicio kantiano del gusto cuya máxima subjetiva exige la universalidad, lo compartido (me puede agrandar un cuadro pintado por mi hijo, pero mi gusto debería tender hacia las cualidades de las obras clásicas, compartidas, no perecederas que explican porqué *Las meninas* cuelgan de un museo, mientras que el cuadro de mi hijo, no). La ética va así de lo particular a lo comunitario, llegando hasta el mundo común donde el sentido común compartible permite convertir el “me gusta”, el “me interesa” o el “me duele” en algo de la comunidad (veamos que el dolor del pie es privado, pero la acción “me duele el pie” es pública y cualquiera puede entenderla). Que pueda convertirse en algo de la comunidad no garantiza en absoluto la unanimidad ni el acuerdo, solamente muestra el querer vivir con otros.

Es importante ver que al emitir el juicio moral, el individuo, por una parte se elige a sí mismo, elige cómo quiere ser, quién quiere ser; pero, por otra parte, está eligiendo también con quién quiere vivir en la medida en que opta por vivir con aquellos que sean capaces -a su vez- de pensar y juzgar el mundo conjuntamente. Ese juzgar conjuntamente necesita de la mentalidad ampliada que te exige abandonar tu lugar como actor y ponerte en el lugar del espectador, pensar en el lugar del otro, tener una comunicación anticipada con el otro con el que sé que, al final, deberé llegar a un acuerdo (resuena aquí Habermas).

Se ha dicho ya que al elegir elegimos quién queremos ser; cuando pensamos nos podemos dar cuenta de quiénes seríamos al elegir, y por tanto, podemos decir: “yo no puedo hacer esto porque yo no quiero ser ese”: estás viéndote a tí mismo y examinando quién quieres ser; el sujeto se escoge a sí mismo con lo cual se convierte en el modelo de la conciencia moral. Y no sólo en el modelo individual, pues al escoger, escoges también a los otros, quieres las elecciones que harían los otros que estuvieran en el mismo lugar de espectadores que tú. Por tanto, con tu elección eliges a aquellos con los que quieres estar, al tiempo que eliges un modelo de humanidad, lo que deseas que la persona acabe siendo.

Hasta aquí, se ha hablado de modelos de acción, de modelos de conciencia, no de principios universales de actuación que nos permitan subsumir las acciones individuales. Pero si no buscamos principios y reglas racionales inmutables de acción, nos faltarán las garantías para saber si nos equivocamos o no. Efectivamente, sentimos un miedo enorme a juzgar, pues, como se ha dicho, tememos equivocarnos -como también Arendt misma se equivocó en ocasiones-, tememos pensar sin barandillas. Arendt nos ilustra la desazón de ese juzgar afirmando que “hemos recibido una herencia sin testamento” y eso nos da miedo, nos hace conscientes de nuestra soledad ante el actuar. Es ese miedo el que nos lleva a escondernos tras las causas de la actuación buscadas, por ejemplo, por la psicología social, que nos tranquilizaría con sus estadísticas y sus números. Como ya se ha apuntado, nos hemos educado en la positividad del conocimiento científico (físico-matemático) donde la finalidad no es pensar, sino conocer para poder llegar a verdades. Pero en el campo de la moralidad, la universalización no puede ser el punto de partida; es más, a nuestra autora no le incomoda la relatividad de las opiniones. Al juzgar nada nos garantizará que nuestro juicio sea el más correcto, no podremos evitar la incertidumbre y el miedo; pero eso, el no tener garantías de acierto, no nos puede llevar a no pensar. Lo que pretende Arendt es luchar contra la indiferencia moral, contra el pensamiento único, contra las opiniones prefabricadas de la sociedad de masas -como comentaremos más abajo-, pensar por uno mismo. De nuevo se escucha su letanía: “yo sólo quiero comprender”.

4.3 Del pensar moral a la política.

Como se dijo anteriormente, Arendt piensa que vivimos en un mundo donde se han roto las reglas y no tenemos principios morales universales únicos propios del mundo común. Por lo tanto habrá que buscar algunos, pero tampoco ahora se hallará un principio teórico general a partir del cual deducir reglas concretas, la teoría no puede anticiparse a la acción- se deberá partir de experiencias concretas y aún de ejemplos que muevan al pensamiento-. Y el ejemplo por antonomasia de la formación de la conciencia moral lo toma de Sócrates, cuando afirma: “es preferible padecer una injusticia que cometerla”, es preferible ser víctima que autor de una injusticia. Para nuestra autora esa afirmación constituiría una buena base para el pensamiento moral

pues toda teoría moral que la negase caería en una contradicción, con lo cual y de nuevo, la moral es una cuestión de coherencia, de no contradicción de uno consigo mismo.

firma Arendt que pensar no es cosa de eruditos -a diferencia del conocer las verdades de la ciencia- ni de ignorantes, ni de elegidos, sino que todos debemos y podemos pensar, por lo que debemos exigirselo a los otros ya que sólo así podemos mejorar ese mundo común que nace de las acciones compartidas. Al pensar, al alejarnos del mundo desmaterializando las cosas que hay en él, será cuando -paradójicamente- más nos demos cuenta de que estamos vivos. Pensar, además de ser un acto político, resulta liberador, pues en situaciones límite, ya se verá más abajo, cuando la mayoría ha renunciado a pensar, puedes decidir no participar y esa decisión es una decisión política. El pensamiento es lo que puede guiar mi acción y mi acción siempre afecta a otros, con lo cual todo pensar es un pensar político. Y la consecuencia de no pensar o de no pensar políticamente -como si los otros no existieran o no pensarán- es el mal.

5. La existencia del mal

5.1 El mal radical y el mal banal.

En cuanto a la existencia del mal, el mal puede existir de dos maneras: como **mal radical**, como mal deliberado, que se produce cuando, aún habiendo pensamiento, el individuo siente la señal que le advierte, que le alerta ante la contradicción interior, pero no le hace caso. Platón lo explicó como la falta de equilibrio entre las tres almas, pero pensó que era fruto de la ignorancia, y que se curaba con la justicia y con la educación que consideraba medicina y gimnasia del alma. Para nuestra autora, ese mal sólo puede corregirse con la política, en la medida en que sólo ésta nos muestra la necesidad de contar con los otros, de oír cuál sería su pensamiento. Eso es lo que acabará dándose en el totalitarismo, que se analizará más abajo.

Pero existe otro tipo de mal que procede de no pensar, luego de no sentir esa señal de alerta que avisa de la contradicción interna, y que es propio de aquel que es uno también en su interior. Es el **mal banal**.

5.2 Eichmann y la banalidad del mal.

La idea del mal banal, de la **banalidad del mal**, la defiende Arendt en el libro *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal* (1961) que publicó tras el juicio a Eichmann, (ensayo por el que fue criticada en la medida en que destacaba la pasividad judía que había facilitado el genocidio). Adolf Eichmann fue teniente coronel de las SS y uno de los máximos responsables de la "solución final" nazi para acabar con "la cuestión judía" mediante el exterminio masivo y organizado de los judíos entre 1942 y 1945. Eichmann fue un experto administrador y un vigilante funcionario de la organización de deportó a millones de judíos hacia su matadero. Tras la derrota nazi, huyó a Argentina, de donde fue secuestrado por un comando especial de la inteligencia israelí -violando las normas de derecho internacional- y juzgado en Jerusalén en 1961. Arendt siguió el proceso *in situ* y con el material recogido elaboró el polémico informe donde rechazó que Eichmann tuviese una perversa o cruel personalidad criminal; Eichman era una persona mediocre, de

inteligencia mediocre que, habiendo fracasado en la vida civil ingresó en el Partido Nacional Socialista alemán, en el ejército y finalmente en las SS en donde fue transferido a departamento de “evacuación y emigración” en el que se familiarizó con el trato con judíos, a los que no sólo no odiaba, sino de los que admiraba su “idealismo” sionista. Por tanto, Eichmann fue un funcionario que cumplía eficazmente las órdenes que le venían desde arriba -ni siquiera se hallaba impregnado de la ideología nazi- y que no tuvo nada que ver en la ideación de la “solución final”, por lo que era un pelele en el que “no se ocultaba el demonio” ni actuaba por envidia, debilidad, odio o deseo, a diferencia de Hitler o Himmler a quienes guiaba el “mal radical”. Eichmann no pensaba, se atenía a las órdenes, por lo que ejecutarlas no le planteaba problemas morales; para él era legal, y, como no pensaba, no se imaginó las consecuencias ni el alcance de lo que estaba organizando.

Sin embargo, para Arendt, Eichmann es culpable pues secundó y ejecutó las órdenes de un Estado criminal con celo funcional (Kant dijo que la moralidad pasa por el respeto a la ley, Arendt añade: siempre que la ley sea respetable). No escuchó la señal de alarma que debería haberle anunciado la batalla entre su propio yo y su yo mismo, pues no pensó, por lo que tampoco pudo anticipar qué tipo de persona iba a acabar siendo.

6. Análisis del totalitarismo

Se ha hablado ya del mal radical o del mal absoluto que condujo a que pasara lo que no habría debido suceder, aquello con lo que no podemos reconciliarnos ni podemos pasar de largo en silencio. Este tema lo había planteado previamente la autora que nos ocupa en la obra que le dio fama, *Los orígenes del totalitarismo* (1951). En ella analizó el fenómeno del totalitarismo como algo novedoso del s. XX en la medida en que se basaba en una forma inédita de dominación total del hombre que abarca a la condición humana en su conjunto, y que, como nueva forma de dominación, no reconoce la propia humanidad de los hombres y de su mundo. Y eso no se había dado en ninguna otra forma de tiranía o de dictadura, cuyos objetivos eran la persecución de las libertades civiles y políticas, y que una vez conseguidos los objetivos, consolidado el régimen y controlada la oposición, trataban simplemente de mantenerse.

6.1 Los orígenes del totalitarismo.

Esa terrible novedad del totalitarismo que supuso una ruptura total con nuestras tradiciones, acabó con nuestros criterios de juicio moral, ético, político y jurídico; y las categorías con las que pensábamos -como gobierno legal o ilegal, poder legítimo o arbitrario- quedaban destrozadas. Habíamos recibido “una herencia sin testamento” en la medida en que el totalitarismo había supuesto la pérdida de lo político, y con ello, la pérdida de lo humano.

La obra *Los orígenes del totalitarismo* tiene tres partes en las que se analizan el antisemitismo, el imperialismo y finalmente el totalitarismo, del que, según nuestra autora, se habían dado dos manifestaciones: el nazismo y el estalinismo (afirmación harto polémica en su época). Veamos ahora los elementos (alguno de ellos pueden hallarse en el XVIII) cuya confluencia nos ayuda a comprender la “cristalización” del totalitarismo; y decimos elementos y no causas, pues recordemos, por un lado, que no hay determinismo en las acciones humanas, luego tampoco en la historia; y, por

otro lado, añadamos que no existe tampoco “esencia” de totalitarismo antes de aparecer; y apuntemos finalmente que para Arendt el acontecimiento del totalitarismo es mayor que los elementos que lo componen. Así pues los elementos que confluyen son el antisemitismo, la decadencia del estado-nación, el racismo y su concepto limitador de humanidad, el expansionismo propio de los imperialismos, la alianza entre el capital y la plebe, las masas.

En cuanto al **imperialismo**, Arendt lo presenta como la acción política del Estado movida por motivos económicos relacionados con la emancipación de la burguesía que pugna con las monarquías existentes para invertir los capitales excedentes en otros territorios; pero, según nuestra autora, los estados-nación europeos del XIX no eran adecuados a esa expansión en la medida en que se asentaban en la legitimidad de una ley común que reconocía tácitamente una población básicamente homogénea, donde las poblaciones ahora dominadas no encajaban; es esa tensión la que obligaba a diferenciar las instituciones del estado colonizador de las de la nación colonizada. Esa tensión estructural era la que daba lugar al **racismo** cuando se desplazaban las lealtades y los símbolos desde la nación a la raza: desde la conciencia de pertenecer a un Estado civilizado que reconoce leyes universales, a la conciencia de pertenecer a una raza superior. Por otra parte, durante el XIX tampoco se llegó realmente a la homogeneización que en clave teórica legitimaba el estado, pues las clases o sectores sociales no consiguieron una integración pacífica, luego cada clase proyectó ese conflicto contra el propio estado alimentando así el **antisemitismo** que defendía que los judíos como grupo humano impedían la integración interna del Estado: “el antisemitismo político se desarrolló porque los judíos eran un cuerpo separado, mientras que la discriminación social surgió a consecuencia de la creciente igualdad de los judíos respecto de los demás grupos” (Arendt, 2009, p. 126)

Además del imperialismo ultramarino, Arendt señala un “imperialismo continental” que da lugar en Europa al pangermanismo y al paneslavismo -que aspiraban, ambos, a unificar políticamente a pueblos dispersos de Centroeuropa y de Europa oriental-, nacidos antes de 1870 y que tienden a desaparecer tras la primera guerra mundial, pero que ayudan a entender el nazismo y el bolchevismo que vendrán (recordemos que tanto el imperio austro-húngaro como el ruso habían quedado fuera de la repartición imperialista). Estos panmovimientos que planteaban la existencia de una comunidad popular diferente a la que el estado-nación protegía, transmitían una hostilidad destructiva hacia el estado-nación mismo. La tesis arendtiana es que el imperialismo europeo (detalladamente documentado en la obra) tiene mayor relevancia y significado que el antisemitismo a la hora de comprender los orígenes del totalitarismo, y que ambos elementos, ninguno de ellos totalitario por sí mismo, ayudaron a experimentar nuevas prácticas de dominación y nuevas justificaciones de la violencia.

6.2 Totalitarismo y ley.

La cristalización del fenómeno del totalitarismo lo convierte en un régimen que sigue leyes suprahumanas que rigen el universo: las leyes de la Naturaleza y su desarrollo en el fascismo, y las de la Historia y su desarrollo en el estalinismo; y por ello ambos afirman perseguir alcanzar la Humanidad y plasmar la justicia en la tierra.

Las ideologías totalitarias explican el pasado y anticipan el futuro, son redondas, cerradas, no hay lugar para la impredecibilidad de la acción humana, luego hay que negarla; se trata de transformar la propia naturaleza humana para acomodarla a la

Idea, sea ésta la Naturaleza o la Historia. Una vez esto aceptado, el hombre, el individuo se vuelve superfluo, solo es un engranaje, luego queda eliminada la pluralidad, la espontaneidad y la imprevisibilidad característica de los seres humanos, y éstos quedan reducidos entonces a pura animalidad. Con ello desaparece la esfera de la política. La ideología -lógica de la idea- explica la realidad, luego hay que desconfiar de los sentidos y de las propias convicciones en ellos basadas, de los hechos que no se acomodan a la teoría y de los que ésta ya no depende (Trosky puede desaparecer de los textos de historia y de las fotos, si la teoría lo requiere).

Sobre todos estos supuestos, el líder totalitario no es un tirano, sino alguien que para seguir las leyes supremas puede saltarse las leyes positivas -que siempre quedarán en segundo plano pues dependerán de aquéllas- y el resto de los dirigentes no serán sino meros ejecutores. Y ahí está la clave de la dominación: una vez que los hombres han sido desposeídos de su condición humana (no deben pensar, no deben juzgar, la ley regirá) son ya meros instrumentos que mediante el terror se pondrán al servicio de la idea. Por ello, los campos de concentración son un resultado lógico del gobierno totalitario, y si los que allí se hallan son prescindibles, es lógico que sean eliminados: "La insana fabricación en masa de cadáveres es precedida por la preparación, histórica y políticamente inteligible, de cadáveres vivientes" (Arendt, 2009, p. 601)

Este sistema del terror totalitario sólo puede cuajar en una sociedad en donde el hombre viva ya de hecho aislado y haya desaparecido el valor del terreno de la política, de la esfera de lo público y esto es lo que sucede en la sociedad moderna, como se expondrá a continuación.

7. Análisis de la modernidad

Para nuestra autora, la modernidad aparece cuando el descubrimiento de América y Galileo desvelan los secretos del universo. Pero, curiosamente, ese desvelar los secretos del universo provoca como reacción la duda cartesiana y la ciencia físico-matemática que se convierte en el paradigma del conocimiento; estas matemáticas nos permiten conocer el mundo desde fuera, desde la perspectiva del universo, buscando las leyes del universo, de las que las leyes de la tierra no son más que un caso especial; el mundo no es ya lo que es común a los hombres, sino que queda rebajado. Se produce con ello una alienación del mundo, y una pérdida del lugar en el que el hombre deviene humano cuando actúa. Con ello perdemos también el lugar en el que aparecemos y nos revelamos. Es entonces cuando el trabajo se vuelve el único sentido de la vida humana y nace la moderna glorificación del trabajo. La esfera económica se come entonces a la esfera política, lo privado (los intereses privados) se confunde con lo público y es negado el espacio político donde los hombres libres - libres de la necesidad que le marca su propia subsistencia- se encuentran para actuar.

Es el advenimiento de la sociedad, de la sociedad de masas en la medida en que se ha perdido la individualidad y se ha limitado la vida a la producción y al consumo; una vez así alcanzada la glorificación teórica del trabajo y la transformación de toda la sociedad en una sociedad de trabajo, será fácil la dominación de este *animal laborans*. La transformación y la alegría que en esta sociedad de masas proviene del trabajo es la forma de sumir a los humanos en el ciclo biológico de la Naturaleza, trabajar y consumir, cansarse y descansar, con la regularidad feliz y sin objetivo del día y la noche, la vida y la muerte. Y nótese que en el comercio del trabajo y del consumo, no

se produce libertad, sino obediencia a lo prescrito por la técnica, por el cálculo, a las leyes de la producción. No será ya extraño entonces que esas mismas leyes alcancen al territorio que ahora llamamos erróneamente de la política, al lugar donde los políticos profesionales persiguen la producción del voto.

En esta moderna sociedad de masas, lo político se ha confundido con lo social y no queda lugar para una política autónoma e independiente de la economía, un mundo donde la necesidad, lo social, ha fagocitado a lo político y la única razón es ya la razón instrumental, donde el espacio público está copado por problemas de intereses privados cuyos promotores tratan de controlarlo para obtener más fácilmente sus propios beneficios. En este mundo -se apuntó- el hombre no puede hallar sentido, no puede orientarse acerca de cómo quiere vivir. Estamos ante el nuevo **mal radical** cuya finalidad es negar la espontaneidad y la libertad individual que se manifiesta en la acción humana.

En este mundo el hombre se halla solo (a pesar de estar al lado de otros) y eso facilita la dominación, para Arendt, lo contrario de la acción (pues ésta es la que instituye el poder, según nuestra autora). Y la dominación así facilitada permite que el totalitarismo imponga el terror, que sólo funciona con hombres aislados del mundo humano en el que ya no pueden manifestar sus *inter-eses*. Si el hombre está solo y no se manifiesta, no se revela, no hay tampoco quién lo reconozca. La dominación total reduce las diferencias entre los humanos a una pura identidad, y cuando se suprime toda referencia a lo humano, el individuo se ha vuelto superfluo. Por eso los campos de exterminio no son sino una culminación de este proceso. Y el asesinato en masa que se instituye en ellos, una consecuencia lógica.

8. El republicanismo

Sin embargo la propuesta arendtiana no es derrotista, sino que persigue buscar o recuperar el espacio de lo público, el espacio de la política, pues la acción no es una actividad humana agotado y puede reaparecer, es decir, podemos confiar en que a través de la acción pública recuperemos el espíritu revolucionario que pueda hacer nacer de nuevo un espacio público; y esta es la vía que lleva a nuestra autora a conectar con el **republicanismo**. Arendt no expone sistemáticamente su concepción de ese republicanismo que bebe de las fuentes clásicas de Aristóteles y de Maquiavelo, y que promueve una forma de democracia deliberativa de consejos populares (el modelo se basaría en los consejos revolucionarios de entre 1870 y 1871, en los soviets de Rusia de 1905 y de 1917, o en los más recientes consejos populares que se dieron en 1956 durante la revolución húngara). Parece que el modelo de Estado arendtiano pasaría por una suerte de federación de consejos populares (de fábrica, de barrio, de estudiantes, ...) poco o nada burocratizados, en el que el poder se distribuyera horizontalmente, puesto que estos consejos crearían nuevos espacios de actuación política en la medida en que tendrían como objetivo preservar la libertad pública, al tiempo que crear el espacio donde pueda ejercerse. No articula mucho su modelo ni se plantea el problema de la no perdurabilidad de estos consejos, pero piensa que pueden representar un modelo para el Estado, un Estado que se situaría con ello lejos del liberalismo (que funciona con el supuesto de que deben ser protegidos los intereses individuales o privado) así como del comunitarismo (que supone la priorización de lo colectivo -la nación o el partido- que dejaría al hombre individual como algo secundario). Tampoco puede decirse que esté en contra de las democracias de su tiempo, aunque no le gusta la democracia representativa; para ella, la representación es no-acción. Además, en la representación se acaban defendiendo los intereses económicos -luego privados- con lo que se convierte la política en un medio y no en un fin, como era su cometido originario: la acción es fin en sí misma

El nuevo héroe no es un guerrero ni una estrella política mediática, sino el ciudadano ordinario que busca que su voz sea oída. Por eso le parece a Arendt que participar en un jurado popular es similar a realizar una acción política, pues ahí se comparte un espacio de igualdad siempre artificial, donde los ciudadanos, guiados por la imparcialidad, realizarán, mediante la palabra, artificialmente, el consenso; y ello mediante el debate racional y la exposición de perspectivas que permitan superar las incoherencias. Porque el consenso sólo puede obtenerse mediante la persuasión, no violenta, no vertical, que me obliga a ponerme en el lugar del otro y así clarificar opiniones. Y decimos opiniones y no verdades, pues donde hay verdades no hay democracia, y al revés. Y donde hay verdad, no hay libertad. Si la acción siempre afecta a otros, el **poder** es aquello que nace de la acción conjunta, concertada; de manera que pertenece a un grupo que actúa concertadamente, que está, así, unido. A diferencia de la violencia, que es un elemento que destruye el poder. Por eso nuestra autora prefiere la **revolución americana** a la francesa, pues en la primera se creó un nuevo cuerpo político sin violencia, mediante tan solo una deliberación común y una promesa mutua (en las promesas y en el perdón es donde mejor se ve la íntima conexión entre lenguaje y acción: hablando se actúa). La reunión inicial de los padres fundadores legitimó el poder en la revolución americana.

La deliberación común es importantísima pues sólo en ella puede darse la persuasión que permite cambiar de opinión, pero no a través de la propaganda manipulativa, sino del discurrir racional entre los iguales que constituyen el espacio público deliberativo. Como ha quedado expuesto, no hay verdades políticas -eso llevaría al despotismo- sólo opiniones que los individuos -no los grupos, los grupos sólo pueden defender intereses- pueden defender racionalmente. Por tanto, hay que crear espacios para que esa deliberación sea posible, para abrir la posibilidad del *inter-cambio* de opiniones; en última instancia, hay que crear espacios políticos, donde el hombre libre pueda nacer. Como conclusión, el final claramente optimista de *Los orígenes del totalitarismo*:

“cada final en la historia contiene necesariamente un nuevo comienzo: este comienzo es la promesa, el único “mensaje” que el fin puede producir. El comienzo, antes de convertirse en un acontecimiento histórico, es la suprema capacidad del hombre; políticamente, se identifica con la libertad del hombre. Initium tu esse homo creatus est (“para que un comienzo se hiciera fue creado el hombre”) dice Agustín. Este comienzo es garantizado por cada nuevo nacimiento; este comienzo lo constituye, desde luego, cada hombre” (Arendt, 2009, p. 640)

Referencias Bibliográficas

- ARENDT, H. *La condición humana*, Paidós, 2007
- ARENDT, H. *Los orígenes del totalitarismo*, Alianza Editorial, 2009 (3ª reimp)
- ARENDT, H. *¿Qué es la política?*, Paidós, 1997
- ARENDT, H. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Península, 1996
- ARENDT, H. *Nazismo y responsabilidad colectiva*, en Claves de Razón práctica nº 95 (sept 1999)
- ARENDT, H. *¿Qué es la libertad?*, en Claves de Razón práctica nº 65 (sept 1996)
- ARENDT, H. *Citas* (selección de Manuel Cruz), en Claves de Razón práctica nº 95 (sept 1999)
- ARENDT, H. *Del desierto y los oasis*, en Revista de Occidente nº 305 (oct 2006)
- ARENDT, H. y ENZENSBERGER, H. M., *Política y crimen, un intercambio epistolar*, en Revista de Occidente nº 305 (oct 2006)
- BARBA, A., *Hannah Arendt, cuaderno de bitácora 1950-1973*, en Letra internacional nº 92 (2006)
- BILBENY, N., *Hannah Arendt: pensar en un sentido moral*, en Sistema nº 113 (mar 1993)
- ESTEBAN ENGUITA, J.E., *Praxis, poder, libertad. Hannah Arendt y la determinación de lo político*, en Revista de Occidente nº 305 (oct 2006)
- FLORES D'ARCAIS, P., *Hannah Arendt: una actualidad anacrónica*, en Claves de Razón Práctica nº 65 (sept 1996)
- HERRERA GÓMEZ, M., *La condición humana: la acción como "manifestación del hombre" en Hannah Arendt*, en Sistema nº 187 (jul 2005)
- HERRERO BRASAS, J. A., *Hannah Arendt y "La condición humana"*, en Claves de Razón Práctica, nº 126 (oct 2002)
- LAFER, C., *Experiencia, acción y narrativa. Reflexiones sobre un curso de Hannah Arendt*, en Revista de Occidente nº 305 (oct 2006)
- LASAGA, J. *Arendt: pensar para actuar*, en Revista de Occidente nº 305 (oct 2006)
- MORENO CLAROS, L.F., *El funcionario del mal*, en Revista de Occidente nº 232 (sept 2000)
- SÁNCHEZ, C., in VALLESPÍN, F., (de) *Historia de la teoría política*, vol 6, Alianza, 2001, (1ªed 2ª reimp)
- SERRANO DE HARO, A., *La concepción del imperialismo en la obra de Hannah Arendt*, en Revista de Occidente nº 259 (dic 2000)

La tutoria i el tutor avui

Resum

L'article pretén abordar la necessitat que hi ha avui en dia de què l'acció tutorial que es porta a terme als centres educatius sigui consistent i treballi per al creixement de l'alumnat, propiciant-li referents que l'orientin en el seu camí. S'han fet avenços, doncs la majoria dels docents i tècnics ho recolzen i les lleis també van en aquest sentit; ara queda el més difícil, que és fer arribar la pràctica a tota la comunitat. Aquesta ha de ser basada en la qualitat, és a dir, que el treball tutorial sigui real i proper, i en el compromís de treball de tot l'equip docent.

Paraules clau

Tutoria, relació, acompanyament, construcció identitat, formació.

Resumen

Este artículo pretende abordar la necesidad que existe hoy en día de que la acción tutorial que se lleva a cabo en los centros educativos sea consistente y trabaje para el crecimiento del alumno, propiciándole referentes que le orienten en su camino. Se han hecho avances, pues a mayoría de los docentes y técnicos lo apoyan así como las leyes que avanzan en este sentido; pero ahora queda lo más difícil, que es el hecho de hacer llegar la práctica a toda la comunidad. Esta debe basarse en la calidad, es decir, que el trabajo tutorial sea real y próximo, y en el compromiso de trabajo de todo el equipo docente.

Palabras clave

Tutoría, relación, acompañamiento, construcción identidad, formación.

Antoni Giner Tarrida
ICE de la UB

Per citar l'article

"Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, PÀGINES 95-102. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/giner/index.html en (poner fecha)"

Introducció

Un dels trets a destacar de les disciplines humanes és la seva variabilitat. Com tot sistema viu, el canvi és dona contínuament. El sistema sempre tendeix a la homeòstasi, a la recerca de l'equilibri pel no canvi però això és del tot impossible, doncs justament aquest dinamisme constant fa que mai torni a estar com estava; sempre es produeixen petites modificacions, que el sistema intenta compensar per tornar-se a estructurar. Per tant, la societat sempre està en canvi i a la recerca de l'equilibri perdut. En conseqüència i depenent de les forces que actuïn en cada moment, aquests canvis poden ser més o menys profunds, més o menys intensos i mes o menys ràpids, però mai es retorna a la situació anterior, sempre hi haurà una nova situació, i encara que pugui semblar igual, sempre tindrà les seves diferències.

D'aquesta premissa s'extreu que les respostes que es donin a situacions noves han de ser diferents de les que es donaven en situacions anteriors. S'ha d'aprendre de l'experiència però no aplicar receptes estàndards a situacions diferents.

L'educació és un reflex d'aquests canvis socials. Ha evolucionat molt i molt ràpidament per intentar adaptar-se a la societat i a les necessitats educatives que se'n desprenen.

En aquest sentit, l'última llei en educació, la LOE, dóna un pas endavant en poder trobar mecanismes que s'adaptin a les necessitats d'una societat que invita als canvis, i que propicia una manca de referents clars.

Un dels pilars pels que aposta aquesta llei és en l'acció tutorial. Es va una mica més enllà per arribar a individualitzar l'ensenyament-aprenentatge i en aquest sentit la tutoria i el tutor en són elements destacats.

Educació i tutoria

Si observem la realitat social i educativa d'avui, trobem que hi ha molts factors que han propiciat que les atribucions del professorat hagin anat variant aquests últims anys i que les seves tasques en el treball tutorial cada cop siguin més àmplies. Un dels principals causants és la gran diversitat que es dóna a les aules, interpretant diversitat en el sentit més ampli de la paraula. Només fa falta donar una mirada a les aules per constatar-ho, i tot apunta que cada cop anirà a més. Això comporta una necessitat d'acompanyament en el creixement personal de l'alumnat per a que pugui entendre i moure's millor dins la societat, que cada cop és més complexa.

Aquesta situació desperta una necessitat real de propiciar la convivència entre les diverses cultures i subcultures, i les diferents formes d'enfocar la vida i d'entendre la vida. Totes aquestes persones tenen la seva parcel·leta de poder i d'influència i, com diu Bauman (2007) "l'atorgament de poder requereix la construcció i reconstrucció de lligams entre persones, el desig i la capacitat de col·laborar amb els altres en l'esforç continu de crear un món on sigui possible la convivència hospitalària i amistosa, i la cooperació mútuament enriquidora entre homes i dones que s'esforcen per assolir l'autoestima, el desenvolupament de les seves facultats latents i la utilització adequada de les seves aptituds".

Així ens ho expressa també en Rychen (2003), quan ens diu que és necessari “reforçar la cohesió social i fomentar un sentiment de consciència i responsabilitat cívica”.

En aquest sentit també ho constaten Josep Puig i Xus Martin (2007) quan aboguen per un model basat en l'educació on “la voluntat és obtenir èxit tant en la transmissió de coneixements com en la formació personal i social de l'alumnat. Això significa que no es pot donar el mateix tractament a tots els nois i noies, sinó que se'ls ha de donar allò que en cada moment necessita cadascú”.

Plantejats aquests objectius la tasca tutorial pren unes dimensions molt importants. A l'hora de plantejar què se li ha de donar a cada alumne i en quin moment, ens trobem amb un altre factor que s'ha de tenir en compte i que condiona la feina del tutor, que és saber en què s'ha de formar a l'alumnat. Cada cop és més clar que el que li ensenyem avui, el més probable és que d'aquí a poc temps estigui desfasat; per tant, la pregunta que ens fem és: què hem d'ensenyar? I el més important i en primer lloc, amb quina finalitat? Per passar a preguntar-nos posteriorment, com ho hem de fer?

La societat canvia ràpidament i la capacitat d'adaptació del nostre alumnat, i de retruc del professorat, és essencial. La capacitat de reconstruir-se com a persona i d'adaptar-se a noves situacions suposarà una formació i un aprenentatge al llarg de la vida. Per tant, es fa precis un acompanyament, una orientació per possibilitar i encaixar en aquests canvis.

Com comenta Adell (2009) “el rol del tutor és una peça clau per el desenvolupament personal i de progrés de l'alumnat”, i afegiríem, del desenvolupament de la societat en general.

Com també ens comenta Miquel Martinez (1998) “l'escola ha d'anar assumint, en el període previ als 16 anys, funcions de formació humana...” i més endavant ens diu “L'educació de la sensibilitat i de les capacitats humanes no relacionades amb la dimensió productiva s'han de considerar objectius pedagògics basics...”

Cyrułnik (2002) va fer una aportació molt interessant en referència a la resiliència de les persones i la importància de l'educació. Aplicat a l'escola i als nens, veiem que el tutor aquí hi té molt a fer. És un pilar que potencia la resiliència de l'alumnat de forma exponencial, una tutoria personalitzada és un factor de protecció de primer ordre, que incrementarà el creixement de l'alumnat i la millora dels seus aprenentatges. En aquest sentit faig referència a la recerca duta a terme per Saumell (2007), i concretada en el Projecte Escolta'm de l'ICE de la UB, on es constata que quan es dona una tutoria personalitzada continuada on es valora a la persona i se l'escolta, la capacitat d'afrontar entorns complicats es veu augmentada, tenint com a conseqüències visibles a l'escola una millora dels resultats en els seus aprenentatges i les seves estratègies relacionals. S'aconsegueix una millora de la convivència en els centres que apliquen aquest projecte.

Tot això, porta a plantejar la necessitat d'una acció tutorial forta, coordinada, que arribi a tot l'alumnat i que sigui de qualitat. Una acció tutorial conduïda i liderada pel tutor o tutora a qui se li ha assignat un grup d'alumnes per acompanyar durant un temps concret i específic amb uns objectius a sovint poc definits.

La LOE ha estat un pas més per fer arribar l'acció tutorial al sistema educatiu. El seu articulat és clar, el tutor dins del sistema educatiu pren un pes específic, amb moltes tasques a realitzar per ajudar al creixement del seu alumnat, de moment sobre el paper, ara s'ha de veure com s'arriba per arribar a fer el canvi. El professorat és el mateix, però es preveuen recursos i activitats formatives.

Ser tutor avui

Les atribucions i les possibilitats que se li donen a l'escola són molt àmplies i, si ho concretem a l'aula i a la tasca del tutor, en fer una anàlisi ràpida veiem que, d'una forma activa o passiva, el tutor està implicat amb moltes tasques, cadascuna d'elles amb un nombre important de tecles.

Buscant una metàfora, podríem dir que està dirigint una orquestra sense saber que és el director de tot plegat i que els diferents músics esperen saber com han de tocar.

La professionalització del tutor es fa necessària tant per l'alumnat, per a que aprengui a tocar millor i saber cap on va, com pel propi professorat, que quan veu que la seva orquestra toca totalment desafinada no sap com actuar ni si ha de fer o no ha de fer res. Aquesta indecisió li provoca insatisfacció i la sensació d'incompetència professional.

És necessària una formació inicial i una formació permanent on el tutor pugui reflexionar sobre la seva implicació i arribi a interioritzar el per què de la seva feina, el com i el quan de les seves tasques. En definitiva, que construeixi una identitat professional del seu rol com acompanyant del seu alumnat, en un moment determinat de les seves vides, per ajudar-los a créixer i entendre el funcionament de la societat en què els hi ha tocat viure.

D'una forma o d'una altra, el tutor o la tutora no poden escapar de l'aula i per tant han de fer front a les seves responsabilitats. Aquest treball el portarà a terme, essent-ne conscient o inconscient; per tant, val més que sàpiga què té entre mans i tingui criteris més o menys objectius o rigorosos a l'hora d'actuar.

Certament, el treball a fer és complex i important i no prou reconegut però, a l'igual que a un metge se'l forma i se li demanen unes responsabilitats, els tutors també poden assumir les seves responsabilitats corresponents, però, si es demanen unes certes competències per realitzar aquestes tasques, es fa necessari que prèviament estiguin formats.

Adell (2009) ens comenta que "de cap manera podem permetre la precarietat del tutor, atesa la responsabilitat integradora de la heterogeneïtat, funcionalitat i funció equitativa en les actuacions docents, de coordinació de l'equip de professors, d'intermediació amb la família i el context".

L'objectiu prioritari que té l'escola avui en dia és aconseguir la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies, i aquesta fita només s'aconsegueix amb professionals de gran vàlua i amb una predisposició a la millora constant.

Per aconseguir aquesta qualitat en l'atenció a tot l'alumnat, l'acció tutorial és tasca i responsabilitat de tot l'equip docent que intervé en un grup i que el tutor és la persona

que ha de vetllar, dins de les seves possibilitats i limitacions, per a que l'alumne rebi l'atenció específica que necessiti per poder desenvolupar-se el millor possible. En una realitat docent on predomini la compartimentació dels continguts i on la tendència és a tancar-se dins de l'aula i no compartir, o no col·laborar, i no potenciar el treball cooperatiu, és molt fàcil deixar al tutor a soles en el treball tutorial del grup. D'aquesta manera es desaprofiten en gran mesura les potencialitats de l'acció tutorial ja que, quan es dóna de forma conjunta entre tot l'equip docent, els resultats de millora de les relacions grupals i de creixement individual són clarament visibles.

Tancament

La professionalitat d'un mestre o d'un professor actualment està força reconeguda, doncs estan formats i tenen una identitat clara.

La professionalització d'aquests mestres o professors com a tutors i tutores ja no ho està tant. Sobre el paper cada cop és més evident, doncs les diferents lleis així ho expressen, però el traspàs al professorat i als centres educatius ja és més complex.

La construcció de la identitat professional d'un tutor com a professional de l'educació és una necessitat del sistema educatiu formal, i no es construeix pel fet de generar únicament normatives, tot i que són un pas imprescindible.

Això passa per abordar el tema des de diferents àmbits:

1/ Sensibilització del professorat i de la societat en general pel que fa aquesta necessitat. Primer s'ha de prendre consciència del que vol dir ser tutor, i del que això implica, i de la seva importància

2/ Acompanyar al professorat en la seva construcció d'identitat com a tutors. Quina imatge té el propi tutor? Quines dificultats troba? Quines emocions se li desperten? Si són poc útils, les pot canviar? Quines mancances ha detectat? Quines fortaleces creu que té? Quan s'ha d'implicar i quan no? Com ha de tractar a l'alumnat? I que ha de fer amb les famílies? Aquestes i altres preguntes són clau per entendre i afrontar el repte de la tasca tutorial. Es fa necessari saber delimitar quines responsabilitats comporta i, especialment, definir un codi ètic que l'ajuda a saber com actuar en les múltiples situacions en què es troba diàriament i per les que no tenen respostes estàndards.

3/ Formació competencial del professorat que li porti eines per desenvolupar les seves tasques de tutor o tutora. No hi ha prou en el plantejament d'una formació conceptual.

4/ Potenciar el creixement personal del professorat de forma permanent amb grups de treball, seminaris a altres activitats d'intercanvi de reflexions de diferents temes vinculats a interessos tant educatius com socials.

Aquest treball implica, tant al propi professorat, que ha d'estar obert al canvi, a les diferents institucions, que han de possibilitar aquest canvi, com a la societat en general, que ha de veure en el tutor com el professional referent de l'educació formal dels seus fills.

Referències Bibliogràfiques

- Adell, MA. (2009). La tutorial. Assignatura pendent del sistema. Barcelona: edu 21
- Alart, N. (2008). Aprenent totes les intel·ligències . Barcelona: Edu21
- Aldamiz-Echevarria, M.M. i altres (2000). Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat. Barcelona: Graó
- Alvarez, M (2007). La madurez para la carrera en la educacion secundaria. evaluacion e intervención. EOS. Madrid
- Angel, P i Amar, P. (2006). Guia pràctica del coaching. Barcelona: Paidos
- Bach, E. (2008). Adolescentes “Qué maravilla”. Barcelona: Plataforma Editorial
- Bauman, Z. (2005). Vida líquida. Barcelona: Paidos
- Bauman, Z. (2006). Els reptes de l'educació en la modernitat líquida. Barcelona: AtmArcadia
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bou, J.F. (2007). Coaching para docents. El desarrollo de habilidades en el aula. Alicante: ECU.
- Buxarrais,Rosa i Martinez , Miquel. Coordinadores.(1996) . Educación en valores y desarrollo moral. Barcelona. ICE de la UB.
- Cardona, C. (1990). Ética del quehacer educativo. Madrid: Rialp
- Coelho, E. (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Barcelona: Horsori/ ICE-UB
- Comellas, M.J. (2002). Las competencias del profesorado para la accion tutorial. Barcelona: Praxis
- Cyrulnik, B. (2002). Los patitos feos. La resiliencia : una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa.
- De Bono, Edward.(1986). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Editorial Paidos plural. Barcelona
- De Pages, E i Reñe, A. (2008). Com ser docent i no deixar-hi la pell. Barcelona: Grao.
- Gallego, S i Riart, J (coords) (2006). La tutoria y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas. Barcelona: Octaedro
- Giner, A i Puigardeu, O. (2008). La tutorial y el tutor. Estrategias para su pràctica. Barcelona: Horsori.

-
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: editorial Paidós.
 - Kohlberg, L. (1992) Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer
 - Launer, V. i Cannio, S. (2008). Practicas de coaching. Madrid: Editorial empresarial
 - Marín, G. (1993) Ética de la justicia y ética del cuidado. Barcelona: Asamblea de Dones d'Eix
 - Marina, J.A..(2004). Aprender a vivir. .Barcelona: Ariel.
 - Marina, J.A..(2005). La inteligencia fracasada. Barcelona: Ariel.
 - Martín, D. i Boeck, K. (1997). Què es inteligencia emocional?. Barcelona: Edaf.
 - Martin, X i alters (2003) Tutoria. Tecnicas , recursos y actividades. Madrid: Alianza editorial.
 - Martinez, M. (1998). El contrato moral del profesorado. Bilbao:Desclee de Brouwer
 - Naranjo, C. (2004) Cambiar la educación para cambiar el mundo. Vitoria: La llave
 - Panchon, C i altres (coords). (2004). Infancia y familias: realidades y tendencias. Barcelona: Ariel.
 - Pons, M (2008). Adolescents a les aules: una altra mirada. Necessitats del professorat per atendre les conductes disfuncionals de l'alumnat. Investigació elaborada graciés a un permís del Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya(En linea). Disponible íntegrament en: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1791>
 - Puig , J. M. (1998) La educación moral en la escuela : teoría y práctica. Barcelona: Ediciones Don Bosco
 - Puig Rovira,J.M. (2003). Practicas morales: una aproximacion a la educacion moral. Barcelona:Ediciones Paidos.
 - Puig, J.M. i Martin, X. (2007). Les set competències bàsiques per educar en valors. Barcelona: Graó
 - Rychen, D.S. i Salganik, L.H. (2004) Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México. FCE.

- Rodriguez, S. (coord). (2004). Manual de tutoria universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- Saumell, C. (2007). Escolta'm. La resiliencia i la vinculació afectiva en l'acció tutorial. Investigació elaborada gracies a un permis del Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya(En linea). Disponible íntegramente en: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1597>
- Segura, M. (1996). Programa de Competència Social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats Socials. Barcelona : Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Selvini, M. (1996). El mago sin magia. Barcelona: Paidos.
- Serrat, Albert.(2005). PNL para docentes: mejora tu autoconocimiento y tus relaciones. Editorial Graó. Barcelona
- Subirats, J.; albaigés, B. (2006). Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius.Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2002). La Felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: editorial Gedisa.
- Wanjiru, Ch. (1995). La ética de la profesión docente. Pamplona: Eunsa
- Watzlawick,P. (1997) . Teoria de la comunicació humana. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, Paul. (1990). La realidad inventada. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Whitmore, J. (2002). Coaching. Barcelona: Paidos.

Webs consultades

- <http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/transparencia/LOPD19992.pdf>
- http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1999/23750
- http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1982/11196
- <http://educacio.gencat.net/porta1/page/porta1/Educacio/InstruccionsCurs>