

II Congreso

EVALUACIÓN EDUCATIVA

con enfoque de
Ciudadanía
Global

7 y 8 de octubre
Pilas (Sevilla)



CONFERENCIA INAUGURAL

LA BRECHA ENTRE EL DECIR Y EL HACER

José Antonio Pineda Alfonso
Universidad de Sevilla – IES Torreblanca, Sevilla



MADRE CORAJE



Agencia Andaluza de Cooperación
Internacional para el Desarrollo
Consejería de la Presidencia, Interior,
Diálogo Social y Simplificación Administrativa



MADRE CORAJE

Reflexionamos sobre...

01.

¿Qué tiene que pasar para poder afirmar que una experiencia educativa ha contribuido a resolver un problema global?, ¿Puede la educación contribuir a cambiar el mundo en el que vivimos?

¿Qué hemos aprendido? ¿Qué deberíamos tener en cuenta si queremos que nuestras experiencias educativas contribuyan a resolver problemas sociales

.02

03.

¿Es posible actuar en los intersticios o resquicios de la cultura escolar mayoritaria para plantear experiencias educativas que contribuyan a resolver problemas globales?

¿Qué características deberían tener estas experiencias educativas para contribuir a resolver problemas globales?

04.

05.

¿Cómo podemos obtener evidencias de que nuestras experiencias educativas han sido exitosas? ¿Cómo podemos evaluar el cambio actitudinal y conductual de los participantes? ¿Cómo evaluar algo que implica al individuo en su totalidad, que está condicionado por aspectos ideológicos y cuya enseñanza está compartida con otros contextos?

¿Por dónde seguir investigando? La brecha entre el decir y el hacer en las actitudes y comportamientos proambientales

06.

01.

¿Qué tiene que pasar para poder afirmar que una experiencia educativa ha contribuido a resolver un problema global?, ¿Puede la educación contribuir a cambiar el mundo en el que vivimos?

Diría que estamos ante una vieja aspiración de la pedagogía crítica que tiene su historia. Así como en ciencias experimentales los investigadores aplican soluciones técnicas a los problemas, y esto les permite generar conocimiento sin necesidad de tener en cuenta la historia de la disciplina, en ciencias sociales y humanas trabajamos con significados, y estos son siempre contextuales e históricos.

El deseo de una educación transformadora, liberadora o emancipadora, parece tener su matriz en la Ilustración, ese magno movimiento de las mentalidades colectivas que se denominó siglo de las luces, y del que surgió la idea de una educación del pueblo que fomentase la razón frente al oscurantismo y la superstición. A partir de aquí, la educación quedó trabada al ámbito del “deber ser” y de los ideales elevados.

Ejemplos durante el siglo XIX y XX serían la educación democrática de Dewey, precedente de nuestra Educación para la Ciudadanía o la Pedagogía del Oprimido de Freire, con una perspectiva decolonial y de emancipación de clase. En esta misma línea crítica estarían las ideas de Ivan Illich sobre la sociedad desescolarizada y las potencialidades de los contextos de aprendizaje no escolares, la concepción gramsciana de la escuela como elemento de lucha contra la cultura hegemónica, o las ideas anarquistas de una educación liberadora del individuo y las colectividades que en España tomaron cuerpo en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia.

Estos discursos y prácticas contrahegemónicas representaban la aspiración de una educación transformadora que en España cristalizaron en la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos. Algunos de sus presupuestos fueron:

- Una educación laica y secular
- El desarrollo integral del individuo
- La participación activa de los estudiantes
- La educación como medio para el cambio social
- El rechazo de la memorización mecánica

Estas ideas, deudoras de una tradición de pedagogía crítica que representa aspiraciones transformadoras, tomaron forma de ley por primera vez en España en la LOGSE (1990), que propugnaba:

1. Una educación integral más allá de la adquisición de conocimientos académicos y de la mera transmisión de saberes disciplinares, que de alguna manera prefiguraba la idea del “aprender a ser”.

2. El aprendizaje significativo. Que de la mano de la Psicología Cognitiva entraba a formar parte del discurso educativo a través de las teorías del aprendizaje, especialmente del constructivismo.
3. La atención a la diversidad. Con la que se ponía en la agenda educativa la educación para todos y el deseo de que “nadie quede atrás”.
4. La participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los alumnos, así como la autonomía de los centros.
5. La educación en valores y la Educación para la Ciudadanía. Antes ámbitos exclusivos de la familia, como reproductora de creencias y principios morales.
6. La evaluación formativa, no únicamente centrada en las calificaciones y los exámenes, para ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.
7. El desarrollo de habilidades y no únicamente la acumulación de conocimientos. Habilidades procedimentales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que chocaba con el conformismo y la obediencia acrítica, rasgos característicos del pensamiento conservador.

Todo esto explicaría que, más allá de las dificultades y errores en su aplicación, la LOGSE representase un intento de construir una educación transformadora, y que, por tanto, se convirtiese en un desafío para la concepción conservadora de la educación.

Otro hito en este recorrido lo representa sin duda el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. El llamado “Informe Delors” (Delors, 1996) en el que aparecen los cuatro pilares o grandes competencias para la educación del futuro:

- Aprender a conocer, sin duda influido por las ideas de Edgard Morin, que dieron lugar a desarrollos en el campo de la metacognición y de la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- Aprender a hacer, que conectaba con el campo de lo procedimental y de las destrezas instrumentales e intelectuales.
- Aprender a vivir juntos, que alude al campo de los aprendizajes valorativos y de la construcción de principios.
- Aprender a ser, que integraba a todos los demás y hacía buena la idea de la educación integral.

Por último, “La Agenda 2030”, y su Objetivo 4 (Educación de calidad), con la que nos situamos en el campo de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, y que plantea la necesidad de contemplar:

- La educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles.
- La educación para los derechos humanos.
- La educación en la Igualdad entre géneros.
- La educación para la cultura de la paz y no violencia.
- La educación para la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural.

De alguna manera estos objetivos son la culminación de un proceso de construcción discursiva. Pues los objetivos y aspiraciones de una educación transformadora que plantea la Agenda 2030 no son nuevos, se alimentan, en una suerte de interdiscursividad, de discursos y prácticas anteriores que vuelven a aparecer con un énfasis renovado.

El desarrollo sostenible y la coeducación ya formaban parte de los contenidos transversales de la LOGSE, como conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad. La promoción de una cultura de la paz y la no violencia también se contempló en la LOGSE y pasó a formar parte de la educación en valores y de la Educación para la Ciudadanía y dió lugar a una nueva concepción de la convivencia escolar que vino a sustituir a la vieja idea de la disciplina. Frente al enfoque basado en el castigo como instrumento exclusivo, su desarrollo propició los planes de convivencia, las aulas de convivencia, y un discurso basado en el diálogo y en la potencialidad de aprender del conflicto.

Hay que recordar que muchos de los objetivos contemplados en este discurso de la educación transformadora chocaron con la cultura escolar y profesional docente mayoritaria y fueron fagocitados y resignificados. Sus efectos fueron muy epidérmicos y también se enfrentaron, por qué no decirlo, con una concepción social de sentido común de la educación. Por esta vía, por ejemplo, el aula de los castigados pasó a denominarse Aula de Convivencia.

Llegados a este punto, cabe plantearse:

02.

¿Qué hemos aprendido? ¿Qué deberíamos tener en cuenta si queremos que nuestras experiencias educativas contribuyan a resolver problemas sociales?

Esto nos lleva a plantear la necesidad de una Teoría de la Práctica, pues si queremos que la educación no quede en meras aspiraciones elevadas y aporte soluciones a los problemas globales deberíamos saber antes qué ocurre en realidad en el salón de clase. Y aquí la investigación educativa nos ha aportado algunas evidencias de que:

1. El voluntarismo, el entusiasmo y las aspiraciones elevadas son necesarias, pero no suficientes.
2. El divorcio entre unos currícula ambiciosos y lo que realmente termina sucediendo, pues aquellos no terminan de situarse en la realidad de las aulas.
3. Los discursos competidores y la batalla ideológica, representados por el discurso neoliberal, con su concepción de una educación al servicio del mercado que amenaza con diluir y relegar a una condición subalterna la educación en valores y para la ciudadanía. Este discurso ha generado un enfoque tecnocrático y mercantilista, que, en el plano de la organización, se concreta en la rendición de cuentas, la cuantificación, la burocratización y la deshumanización de la educación.

4. Como consecuencia de la tradición conservadora y liberal, la educación intencional (planificada) de las actitudes y valores en la escuela encuentra serias resistencias, porque se percibe como un tipo de adoctrinamiento que afecta a la esfera privada, en la que la escuela, como institución, se debería mantener neutral, es decir, no debería educar en actitudes y valores. El antídoto contra esto podría ser la vieja idea de “el profesor como protector de la discrepancia en el aula” (Stenhouse, 1970, 1975).
5. El peso del currículum representado por el “conocimiento oficial” y por la fragmentación en asignaturas (Apple, 1996).
6. La pervivencia de una cultura escolar y profesional docente mayoritaria que concibe la escuela como un lugar de custodia, con tiempos, espacios y relaciones disciplinantes, pervivencia de los orígenes del hospital, la cárcel y la escuela (Foucault, 1975), y que constriñen el desenvolvimiento para desarrollar experiencias educativas ricas y complejas.
7. La centralidad del libro de texto y del examen.
 - En los libros de texto predominan los contenidos teóricos conceptuales con carácter enciclopédico.
 - Se otorga al estudiante un papel pasivo.
 - Se obvia el planteamiento de cuestiones de la realidad social y apenas aparecen contenidos valorativos.
 - Los temas tienen poca o nula relación con la realidad cercana del alumno.

Ahora bien,

¿Es posible actuar en los intersticios o resquicios de la cultura escolar mayoritaria para plantear experiencias educativas que contribuyan a resolver problemas globales?

03.

La Teoría de la Resistencia y las ideas de Foucault nos ofrecen algunas pistas sobre esto, pues donde hay poder hay resistencia y en todo proceso de reproducción se produce algún cambio, porque ninguna estructura es monolítica e inamovible (Willis, 1977; Giroux, 1992). Algunas fracturas o grietas en la estructura podrían ser la desafección del alumnado y su correlato en el malestar docente. La desafección del alumnado podría considerarse como la respuesta a un currículum y unas prácticas docentes que no lo reconoce ni le otorgan carta de naturaleza en el proceso, esto da lugar a la apatía y a la falta de participación, cuando no a las conductas disruptivas o simplemente a la deserción de la escuela. El malestar docente (burnout) sería la consecuencia dialéctica en el docente de la falta de reconocimiento de sus alumnos. El docente habla y no obtiene respuesta, no se siente reconocido por unos alumnos a los que no tiene en cuenta.

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global puede significar una oportunidad para introducir dinámicas de cambio y renovación en la cultura escolar, pues permite

abrir el currículum y conectar con el interés y las necesidades educativas de los aprendices, al tiempo que ofrece la posibilidad de organizar el currículum de manera más integrada. Paralelamente, esto puede significar una salida al malestar docente, entendido como el desencuentro o la falta de reconocimiento por parte de los alumnos.

Pero,

04.

¿Qué características deberían tener estas experiencias educativas para contribuir a resolver problemas globales?

Sobre esto también tenemos algunas evidencias que apuntan a experiencias educativas propias de la educación no formal, experiencias desescolarizadas o “lo menos escolares posible”, y que contemplan:

- Relaciones entre las participantes más horizontales y menos burocratizadas, pues el reconocimiento de los participantes aparece como un elemento fundamental de este tipo de experiencias.
- Actividades más conectadas con la realidad cercana y que impliquen la resolución de problemas sentidos como tales por los participantes.
- Que posean un componente experiencial para los participantes y que involucren conocimientos integrados o globalizados, no fragmentados en asignaturas o disciplinas académicas.

En el ámbito de la educación formal es importante contar con un grupo estable de personas comprometidas y con el apoyo y el liderazgo educativo de la dirección. Una alternativa es el planteamiento de problemas sociales y ambientales relevantes que conecten con los intereses del alumnado y que superen la fragmentación en asignaturas.

Esta aproximación a los contenidos permite además tener en cuenta las finalidades educativas, pues el contenido no es el objetivo único ni absoluto. En definitiva, la ruptura con la concepción clásica de los contenidos favorece una construcción más participativa del currículum.

Ahora bien, numerosos estudios empíricos han puesto de manifiesto que la concepción de los contenidos es uno de los núcleos de resistencia al cambio de los profesores. Esta concepción está determinada por su identidad profesional como experto en su propia materia, y constituye un obstáculo para la ejecución de las ideas innovadoras.

El planteamiento de problemas sociales y/o controvertidos permite el trabajo con principios y valores a través de experiencias que involucren a los participantes, en las que, más que dictar normas de cómo deberíamos ser, se enfrenta a los participantes con sus contradicciones e incoherencias. En este sentido, plantear buenas preguntas que nos

enfrenten a nuestros dilemas puede ser una estrategia útil.

La participación e implicación de los participantes propicia las interacciones ricas y complejas, entre iguales y entre distintos, que rompen el patrón de relaciones verticales y jerárquicas en favor del compromiso y el trabajo cooperativo. Estas experiencias favorecen además el desarrollo profesional del profesor, pues se toma contacto con nuevas formas más participativas de hacer en el aula.

Otra alternativa es el trabajo con temas controvertidos para la enseñanza de las actitudes y valores. Tenemos una larga tradición de trabajo con problemas socio-científicos, en el ámbito anglosajón con los controversial issues y en el francófono con las question socialment vives. Las potencialidades de esta estrategia son enormes, pues la argumentación y el manejo del conflicto y la discrepancia tienen efectos positivos porque estimulan el esfuerzo y favorecen el aprendizaje. El objetivo de la controversia no es ganar, sino clarificar las potencialidades y debilidades de la argumentación de modo que se pueda alcanzar un “juicio razonado”. Se trataría, de este modo, de superar el enfrentamiento binario, entre minoría y mayoría, para lograr una “herejía razonable” (McDonough, 2010).

En esta misma línea, cabe destacar la educación moral, el desacuerdo leal o la controversia razonable, como una condición de la ciudadanía democrática (Mouffe, 2007), que mantiene la controversia como cualidad inherente de las relaciones humanas en democracia y reconoce las limitaciones del consenso sin exclusiones y la necesidad de aprender de la discrepancia y del conflicto (Zembylas, 2011).

Finalmente cabe plantear,

¿Cómo podemos obtener evidencias de que nuestras experiencias educativas han sido exitosas? ¿Cómo podemos evaluar el cambio actitudinal y conductual de los participantes? ¿Cómo evaluar algo que implica al individuo en su totalidad, que está condicionado por aspectos ideológicos y cuya enseñanza está compartida con otros contextos?

05.

El cambio actitudinal no se produce por la mera recepción de información nueva. La Gestalt y la perspectiva estructural de las representaciones sociales (Moscovici, 1987) han puesto de manifiesto cómo las creencias adquiridas en el medio social actúan en el medio escolar y suponen un obstáculo para la progresión actitudinal (Parales-Quenza, 2007). Sin embargo, la cognición social, o las representaciones sociales, poseen componentes cognitivos y afectivos que influyen en la conformación de las actitudes.

La Teoría de la Acción Razonada postula que uno de los elementos que configuran la actitud es el cognitivo, pues para que ocurra un cambio de actitud con respecto a una temática es necesario que las creencias relativas a ese objeto entren en conflicto.

Entonces,

06.

¿Por dónde seguir investigando? La brecha entre el decir y el hacer en las actitudes y comportamientos proambientales

A modo de ejemplo, ofrecemos datos provisionales de un proyecto en marcha¹ en el marco del cual hemos hecho una revisión de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años sobre las relaciones entre los conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con el medio ambiente (Nieto-Ramos et al., 2023). Se trata de un estudio que pretende indagar en lo que consideramos una “caja negra” o zona oscura de nuestros conocimientos sobre las relaciones entre estos tres elementos que intervienen en la conformación de una actitud y un comportamiento proambiental.

Los estudios provienen de una amplia gama de áreas geográficas, siendo los Estados Unidos y España los países más representados. Se analizan diversos grupos de población, desde el público en general hasta sectores profesionales específicos, así como etapas de desarrollo y niveles educativos distintos. Asimismo, se identifican una variedad de disciplinas desde las cuales se aborda la investigación, incluyendo enfoques interdisciplinarios, la psicología, la ecología, la sociología y la educación ambiental.

Los resultados revelan una escasez de estudios que aborden todas las dimensiones mencionadas, aunque se han identificado estudios que vinculan algunas de ellas. Existe una dificultad para definir la “actitud y el comportamiento ambiental”, lo que ha causado problemas en su medición, debido a que no son conceptos singulares y monolíticos sino multidimensionales (Somerville & Wehn, 2022). La variedad de instrumentos y métodos utilizados en estos estudios plantea un desafío significativo para integrar los hallazgos de investigación, pues se trata de “medir” fenómenos que dependen de la subjetividad humana y que se pueden explicar desde distintos paradigmas.

Dentro de la literatura revisada, se encuentran hasta 11 tipos diferentes de teorías y modelos explicativos del comportamiento proambiental. Cada una enfatiza una dimensión, las creencias, las normas, la motivación, la capacidad para planificar la propia conducta, etc. Otros modelos enfatizan la importancia de que los aprendizajes incluyan la autorreflexión y el cambio en la autocomprensión del mundo como forma de alcanzar la transformación de las personas (Moyer & Sinclair, 2020).

Hay autores que sostienen que el conocimiento no siempre se traduce en actitudes o comportamientos proambientales. Sin embargo, el aprendizaje situado y las experiencias que involucran a las personas, así como los factores emocionales e identitarios, el sentido de pertenencia, la conexión con la naturaleza y el sentido de apego al lugar, parecen influir en el cambio de actitudes y comportamientos proambientales (Daryanto & Song, 2021).

¹I+D+i “Alfabetización Ambiental: Un Desafío para la Formación de Docentes del Siglo XXI”, PID2020- 114171GB-I00.

Aunque en general se acepta que el conocimiento ambiental contribuye a un comportamiento sostenible o consciente del medio ambiente, el conocimiento por sí solo no conduce necesariamente a dicho comportamiento (Sommerwill & Wehn, 2022). El mero hecho de tener un mayor nivel de conciencia ambiental es insuficiente, ya que, en última instancia, son las acciones proambientales las que tienen importancia (Mejía Madero, 2020).

La transformación personal es difícil de identificar de forma sistemática y se produce con menos frecuencia que en otros tipos de aprendizaje debido a múltiples factores psicosociales y ambientales. Sin embargo, las transformaciones fueron más pronunciadas en casos que involucraban estilos de vida y experiencias individuales. Comprender estos comportamientos es crucial para diseñar e implementar experiencias educativas. Se han descrito tres áreas en términos de esfuerzos requeridos para llevar a cabo un comportamiento proambiental (Sierra-Barón y Meneses, 2018). Estas áreas van desde acciones simples como desenchufar un cargador o reducir el tiempo de la ducha, hasta acciones un poco más involucradas como reutilizar bolsas o cerrar el grifo mientras se cepillan los dientes, y escalan a esfuerzos más sustanciales como comprar productos con envases retornables o evaluar la calidad del material al hacer compras.

La investigación ha permitido la identificación de obstáculos para el cambio de actitudes y comportamientos, como los hábitos, valores, actitudes, las razones morales o éticas y las emociones. Esto facilita un enfoque centrado en las intervenciones necesarias para implementar el cambio. Aunque las emociones pueden no ser un foco central en los estudios, aquellos que las abordan demuestran su importancia para superar barreras y moldear el comportamiento proambiental. Convendría, por tanto, establecer hipótesis de progresión que permitan escalar en el desarrollo de aprendizajes actitudinales y conductuales proambientales.

Los resultados de este estudio pretenden arrojar alguna luz sobre los factores implicados en la construcción de actitudes y comportamientos proambientales en los futuros docentes, así como propiciar el diseño de propuestas didácticas que tengan en cuenta cómo esta interfaz incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en los distintos niveles educativos, con el desafío de solventar la brecha entre el decir y el hacer no sólo en los docentes sino también en su futuro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Appel, M.W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- Daryanto, A., & Song, Z. (2021). A meta-analysis of the relationship between place attachment and pro-environmental behaviour. *Journal of Business and Research*, 123, 208-219. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.09.045>
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores
- McDonough, G. P. (2010). The problem of catholic school teachers deferring to the home on controversial religious issues. *Catholic Education, A Journal of Inquiry and Practice*, 13 (3), 287-305.
- Mejía-Madero, B. A. (2020). Relación entre la conciencia ambiental y el comportamiento ecológico. *Centro Sur. Social Sciences Journal*, 4(2), 74-85. <https://www.centroseditorial.com/index.php/revista/article/view/66/169>
- Moyer, J. M., & Sinclair, A., J. (2020). Learning for Sustainability: Considering Pathways to Transformation. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 70(4), 340-359. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620912219>
- Moscovici, S. (1987). The conspiracy mentality. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.). *Changing conceptions of conspiracy* (pp. 151-170). New York: Springer Verlag.
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: MACBA/UAB, 20.
- Nieto-Ramos, M., Duarte-Piña, O., Rodríguez-Marín, F., y Pineda-Alfonso, J.A. (2023). La interfaz conocimientos-actitudes-conductas proambientalistas: una revisión sistemática (En prensa).
- Parales-Quenza, C. J. y Vicaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 351-361.
- Sierra-Barón, W. & Meneses, A. L. (2018). Comportamiento proambiental en el trabajo: una revisión. En Arias-Cantor, M., Acota, M. y Ospina-Ospina, A. (Ed.) *Cuadernos de Ciencias Sociales. Investigación en Psicología*. (pp. 221-249). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. https://www.researchgate.net/publication/332298581_Comportamiento_proambiental_en_el_trabajo_una_revisión#fullTextFileContent
- Somerwill, L., & Wehn, U. (2022). How to measure the impact of citizen science on environmental attitudes, behaviour and knowledge? A review of state-of-the-art approaches. *Environmental Sciences Europe*, 34(18). <https://doi.org/10.1186/s12302-022-00596-1>
- Stenhouse, L. (1970). *The Humanities Project: An introduction*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1975). Neutrality as a Criterion in Teaching: The work of the Humanities Curriculum Project. M.J. Taylor (Ed.): *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER. Pub. Company Ltd, 122-133
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (1), 53-67



II Congreso
**EVALUACIÓN
EDUCATIVA**
CON ENFOQUE DE
CUIDADANÍA GLOBAL