

Universidad de Valencia.
Facultad de filosofía y ciencias de la educación
Máster en política, gestión y dirección de organizaciones educativas
Valencia, diciembre de 2013

Valor social subjetivo de la educación para el
profesorado: bases para la construcción de un
instrumento de medida.

Tutor: Jesús M. Jornet Meliá
Alumno: Enoc Montalvà i Cuña

Índice de contenidos

1. Resumen.....	Página 11
2. Utilidad del trabajo en relación al máster.....	Página 12
2.1. Política educativa.....	Página 12
2.2. Gestión de centros educativos.....	Página 13
2.3. Dirección de centros educativos.....	Página 14
3. Introducción a los términos.....	Página 16
4. Búsqueda de las dimensiones.....	Página 22
4.1. El valor social de la educación como elemento mejorador de cualquier persona y por tanto de la sociedad.....	Página 27
4.1.B. El valor social de la educación como elemento igualador de géneros.....	Página 33
4.2. El valor social de la educación como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.....	Página 36
4.3. El valor social de la educación como favorecedor de la justicia.....	Página 40
4.4. El valor social de la educación como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.....	Página 45

4.5. El valor social de la educación como medio de valoración de lo económico y lo no económico.....	Página 50
4.6. El valor social de la educación como medio de valoración de la educación y las ciencias.....	Página 52
5. Cuadros resúmenes de los valores de la educación.....	Página 54
5.1. Valores/dimensiones y descripción rápida.....	Página 55
5.2. Dimensiones por cada valor trabajado.....	Página 56
5.3. Correlación entre subdimensiones e indicadores de medida de cada dimensión.....	Página 58
5.3.1. Valor Social Subjetivo de la Educación como elemento mejorador de la persona y la sociedad.....	Página 59
5.3.2. Valor Social Subjetivo de la Educación como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.....	Página 60
5.3.3. Valor Social Subjetivo de la Educación como favorecedor de la justicia.....	Página 61
5.3.4. Valor Social Subjetivo de la Educación como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.....	Página 62
5.3.5. Valor Social Subjetivo de la Educación como medio de valoración de lo económico y lo no económico.....	Página 63
5.3.6. Valor Social Subjetivo de la Educación como medio de valoración de la educación y las ciencias.....	Página 64

6. Construcción del instrumento.....	Página 66
7. Instrumento de medida.....	Página 72
7.1. Casos prácticos.....	Página 73
7.2. Análisis de la docencia y el currículum: Portafolio.....	Página 76
7.3. Cómo mide el instrumento.....	Página 78
8. Método para validar el instrumento.....	Página 82
8.1. Objetivos.....	Página 82
8.2. Procedimiento de recogida de información.....	Página 82
8.3. Análisis de Datos.....	Página 84
8.4. Análisis de los datos personales de quienes han respondido la encuesta.....	Página 85
8.4.1. Género.....	Página 85
8.4.2. Profesión.....	Página 86
8.4.3. Tipo de docencia en la que se trabaja.....	Página 87
8.4.4. Edad.....	Página 87
8.4.5. Experiencia docente.....	Página 88
9. Resultados.....	Página 90
9.1. Validación de las dimensiones.....	Página 90
9.2. Validación de los indicadores de medida.....	Página 96
9.2.1. Indicadores dentro de un patrón.....	Página 96
9.2.2. Indicadores repetidos a modo de control.....	Página 100
9.2.3. Indicadores fuera del patrón comentado.....	Página 103

10. Desagregación de los resultados.....	Página 110
10.1. Atendiendo al género.....	Página 110
10.2. Atendiendo a la afinidad laboral hacia las ciencias de la educación.....	Página 112
11. Conclusión.....	Página 114
12. Referencias bibliográficas.....	Página116
Anexo 1.....	Ver CD adjunto.
Anexo 2.....	Ver CD adjunto.

Índice de Cuadros y Figuras

Figura 1. Mapa conceptual de elaboración propia sobre los agentes dadores y receptores de educación.....	Página 19
Cuadro 1. Comparativa de definiciones y propuestas para el trabajo.....	Página 20
Figura 2. Esquematzación de las dimensiones de definición del constructor VSE.....	Página 22
Figura 3. Esquema de pasos para la acción desde la teoría.....	Página 24
Cuadro 2. Valores/dimensiones y descripción rápida.....	Página 55
Cuadro 3. Dimensiones por cada valor trabajado.....	Página 57
Cuadro 4. Dimensiones en indicadores propuestos para el VSE-subjetivo.....	Página 58
Cuadro 5. VSSE como elemento mejorador de la persona y la sociedad.....	Página 60
Cuadro 6. VSSE como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.....	Página 61
Cuadro 7. VSSE como favorecedor de la justicia.....	Página 62
Cuadro 8. VSSE como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.....	Página 63
Cuadro 9. VSSE como medio de valoración de lo económico y lo no económico.....	Página 64

Cuadro 10. VSSE como medio de valoración de la educación y las ciencias.....	Página 65
Figura 4. Porcentaje de mujeres respecto a hombres que ha respondido.....	Página 85
Figura 5. Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten. Curso 2010-11.....	Página 86
Figura 6. Porcentaje de docentes y no docentes que han respondido.....	Página 87
Figura 7. Tipos de docencia que ha respondido.....	Página 87
Figura 8. Años de experiencia docente.....	Página 88
Figura 9. Dimensión 1: La educación vale para mejorar la persona y para mejorar la sociedad.....	Página 91
Figura 10. La educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.....	Página 92
Figura 11. La educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.....	Página 93
Figura 12. La educación vale para buscar la autonomía y la verdad.....	Página 94

Figura 13. La educación vale para valorar lo económico y lo no económico.....**Página 95**

Figura 14. La educación vale para comprender las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general.....**Página 96**

Figura 15. Si un o una docente usa expresiones que den información positiva sobre la persona que puedan fortalecer la resiliencia del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.....**Página 97**

Figura 16. Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.....**Página 101**

Figura 17. Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.....**Página 101**

Figura 18. Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.....**Página 102**

Figura 19. Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.....**Página 102**

Figura 20. Si un o una docente estudia la historia de las etnias y sus personajes destacados nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.....**Página 103**

Figura 21. Si un o una docente estudia figuras importantes de ambos géneros nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.....**Página 103**

Figura 22. Un o una docente que estudia culturas y sociedades diversas nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.....**Página 105**

Figura 23. Un o una docente que compara críticamente las culturas y sociedades autóctonas con otras nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.....**Página 106**

Figura 24. Un o una docente que estudia las leyes y costumbres del entorno empezando desde las del aula nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.....**Página 106**

Figura 25. Un o una docente que crítica de las leyes y costumbres y da propuesta de cambio razonada nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.....**Página 107**

Figura 26. Los y las docentes que muestran los sistemas de gestión posibles nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.....**Página 107**

Figura. 27 El estudio de la economía y de la función del dinero nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.....**Página 108**

Figura 28. Representación de la diferencia de votos según el género.....**Página 111**

Figura 29. Representación gráfica de la valoración según la afinidad laboral a la educación.....**Página 113**

1. Resumen.

En el siguiente trabajo de final de máster se tratará de una temática novedosa a nivel científico: El valor social de la educación ¹(VSE)² concretamente para el profesorado. Y por eso, además de hacer un estudio teórico y proponer una serie de términos en relación con el tema, aportaremos las bases para el diseño de un instrumento de medida que nos permita valorar el valor social que le da el profesorado a su trabajo.

Lo primero que encontraremos será la motivación y utilidad del estudio en relación al máster estudiado para luego comparar nuestra definición del (VSE) y sus variantes con las pocas ya existentes a nivel científico. Tras esto, buscaremos aproximaciones al término y a las dimensiones que abarca en la literatura científica y tradicional para poder fundamentar teórica y filosóficamente lo escrito y propuesto.

Una vez encontrada esta base conceptual se intentará justificar la viabilidad y necesidad de un instrumento de evaluación que se detallará mediante los indicadores de medida en que se basa; así como las dimensiones que lo integran; además de las conclusiones extraídas a partir de un análisis realizado por expertos acerca del instrumento valorando la pertinencia de estos valores sociales e indicadores.

1 Definición en el Cuadro 1. Comparativa de definiciones y propuestas para el trabajo.

2 Otros autores como Jornet, J. M. Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011) usan otras siglas.

2. Utilidad del trabajo en relación al máster.

Al ser este un Trabajo Final de Máster (TFM en lo sucesivo), debería estar justificada de alguna forma la temática a estudiar en relación con el máster. En este caso: máster en política, gestión y dirección de organizaciones educativas. Y no sería comprensible un estudio que no valiera como mínimo para una de las tres grandes áreas de trabajo de este curso que aparecen ya en su propio nombre: la política educativa, la gestión de centros y la dirección de equipos educativos. En este caso se parte de la premisa de que el trabajo puede valer a las tres dimensiones del Máster, tal como se expone a continuación.

2.1 Política educativa.

Para poder hablar sobre política educativa deberemos antes que nada aclarar qué es la política. Teniendo en cuenta la gran amplitud del término y la dificultad, incluso para un especialista en la materia como Herrera (2013), propondremos una acepción nueva para el término política y la entenderemos como “la ética de la polis” (polis+ética) y que por tanto se preocupa por la correcta acción de quien gobierna a la población. Por tanto, la política educativa será para nosotros y nosotras la preocupación ética sobre la buena marcha de la gestión y consecución de la educación.

A consecuencia de lo anterior, el hecho de plantearse cuál es la correcta acción del gobierno debería ser la base de las políticas educativas para cualquier ministerio, consejería de educación, diputación o ayuntamiento con competencias educativas. Y por tanto, las reflexiones y el propio instrumento pueden ser válidas como comienzo de posicionamiento en cualquier organismo educativo gubernamental. Aunque Tejedor (2012) nos advierte del peligro que conlleva evaluar y de lo que no debe acabar siendo la evaluación del profesorado por parte de la administración.

La evaluación del profesorado no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. (Tejedor 2012:321)

Esto nos hace plantearnos que el instrumento de medida puede llegar a ser un arma de doble filo y que entraña una serie de peligros, aunque entendemos que la función de este TFM no es entrar a valorar a estos niveles tan profundos.

2.2 Gestión de centros educativos

Desde el punto de vista de la gestión del centro, y más, tal como trataremos la vertiente económica del valor social de la educación puede ser muy interesante esta investigación o las que deriven de ella. Una organización, tanto si tiene como sino tiene ánimo de lucro, que quiera gestionar bien una institución educativa deberá buscar respuestas trascendentes más allá del deber y el haber que tenga en su asiento bancario: y este estudio lo hace. Si usáramos los términos de Martinell (2009) trabajaríamos la diferencia entre "servicio público" y "servicio al público", puesto que ni son lo mismo, ni llevan al mismo tipo de gestiones educativas.

Con estos términos en la mano podemos plantearnos que si una persona intenta gestionar una organización educativa sin pensar en la diferencia entre servir al bien general: al valor social de la educación en vez de solamente al valor individual de la educación se encontrará con un problema a largo plazo, puesto que puede acabar siendo docente o proporcionando enseñanza de forma indirecta sin más intención que la acumulación de dinero, ni más fuerza

motriz que el capitalismo. Ambos dos, bien alejados de la finalidad última de cualquier acción humana: el ser humano.

2.3 Dirección de centros educativos

A la hora de dirigir un centro o una institución, especialmente desde la llegada de los programas contrato; nos encontramos con la gran encrucijada; no solo del planteamiento pedagógico en el aula, sino de la selección del personal y la formación profesional docente posterior. A partir de ahora, la dirección apostará por un tipo u otro de profesionales

RESOLUCIÓN de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. [2012/3884]

Y tal vez tener la información extra que aporte este instrumento pueda ayudar a la hora de contratar un perfil docente u otro; o a elegir un tipo u otra de formación para la plantilla del centro.

La evaluación y el plan de desarrollo profesional deben cumplir un papel formativo que permitan al docente integrarse en la comunidad educativa a partir de las opiniones sobre su actividad de los miembros de dicha comunidad: directivos, compañeros, padres, alumnos, su propia opinión... Para ello debemos planificar evaluaciones claramente definidas, en base a evidencias reales que informen adecuadamente al docente de sus aciertos y debilidades como base para elaborar su propio plan de desarrollo profesional formativo. (Tejedor 2012:321)

Marcelo (2011) nos plantea las siguientes palabras a la hora de referirse

al papel que juega hoy en día la formación y el desarrollo profesional docente:

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar y profesional. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo docente. (p11)

Si a todo esto le unimos el hecho de que nos valga a su vez para analizar el material didáctico del aula, entenderemos que el instrumento que se detallará en lo siguiente puede ser una modesta herramienta más a usar desde los elementos macro a los micro del sector educativo y que por tanto se encuadra dentro de las perspectivas de trabajo de este tipo de máster.

3. Introducción a los términos.

Como hemos comenzado diciendo, el valor social de la educación es un término difícil de encontrar en la literatura científica y que además se puede dividir en subtérminos como son el valor social subjetivo de la educación (VSSE) y el valor social objetivo de la educación (VSOE). Aunque en la literatura recreativa encontramos muchas alusiones al valor o los valores de la educación y podríamos haber comenzado directamente por ellas, por ejemplo Jenofonte en la versión en catalán consultada: Xenofont³ (1965) nos describe así el hecho de que la educación en sí misma no es realmente un fin, sino un medio:

...jo crec que els homes no practiquen cap virtut pensant que els que han esdevingut virtuosos no tenen cap avantatge sobre els dolents, sinó que els que s'abstenen dels plaers del moment ho fan no per gaudir-ne mai, sinó a fi de gaudir-ne molt més en el temps a venir gràcies a aquesta continència. Els que desitgen saber parlar bé no s'exerciten en l'oratoría per parlar contínuament amb eloqüència, sinó perquè esperen aconseguir molts i grans béns convencent els homes amb el seu art. I a llur torn els que practiquen els exercicis guerrers no s'hi afanyen amb la idea de no deixar mai la lluita, sinó perquè pensen que, si es fan hàbils en les arts de la guerra, aconseguiran molta riquesa, molta felicitat i grans honors per a ells i la ciutat. (1965:103)

Aunque en este momento (para asentar las primeras definiciones) nos centraremos especialmente en la literatura científica, más adelante usaremos también la literatura recreativa como medio de justificación de lo propuesto. Pese a que partiremos principalmente de lo planteado a partir de la definición de (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado 2011) que compararemos en el Cuadro1. para intentar sintetizarlo y hacerlo más ágil.

³ El nombre Xenofont es la forma catalana para Jenofonte, se ha usado el término en el idioma en que se ha encontrado el texto.

La idea de partida es comenzar dando una propuesta que aligere y facilite la comprensión de los términos a tratar, debido a la novedad de la temática. Sin desmerecer para nada las propuestas de los autores en que nos hemos basado, sino simplemente buscando la mínima expresión que agudice el término y lo haga más sencillo de comprender a quien no esté versado en la materia.

A partir de aquí, podremos comenzar a ampliar el constructo poco a poco. Las diferencias principales entre los tres tipos de valores de la educación están en el nivel al que se trabaja: el valor social es un nivel absoluto, mientras que los valores objetivo y subjetivo son relativos.

Si seguimos con la búsqueda de un buen enmarque para el constructo, podemos llegar a concluir que el término valor puede abarcar dos dimensiones distintas por ahora obviadas: Por un lado, podemos ver el valor de la educación desde el punto de vista de cuánto vale: ¿Cuánto nos cuesta la educación? Los estudiantes se esfuerzan por obtenerla; los docentes preparan sus clases; algunas familias pagan un sobrecoste por un tipo u otro de educación; el estado soporta el esfuerzo de crear un sistema educativo, sostenerlo y vigilarlo.

Por otro lado, se puede ver que la educación tiene un valor entendido como aquello que nos aporta esa educación recibida: el beneficio que le sacamos al hecho de ser educados. Y es principalmente aquí donde profundizaremos: en para qué valdrá la educación recibida o dada; en el valor añadido que supone el acto de ser educado con respecto a no serlo. Para evitar confusiones, en este trabajo distinguiremos entre el valor de la educación y el esfuerzo para obtener la educación.

De esta forma, el esfuerzo social para favorecer la educación será aquello que hacemos o soportamos para adquirirla o suministrarla, mientras que el valor social atenderá únicamente a este aporte añadido con que hemos comenzado a elaborar el constructo.

Desde esta mínima base conceptual, marcaremos a su vez la diferencia entre quién puede recibir la pregunta: si es la sociedad al completo hablaremos

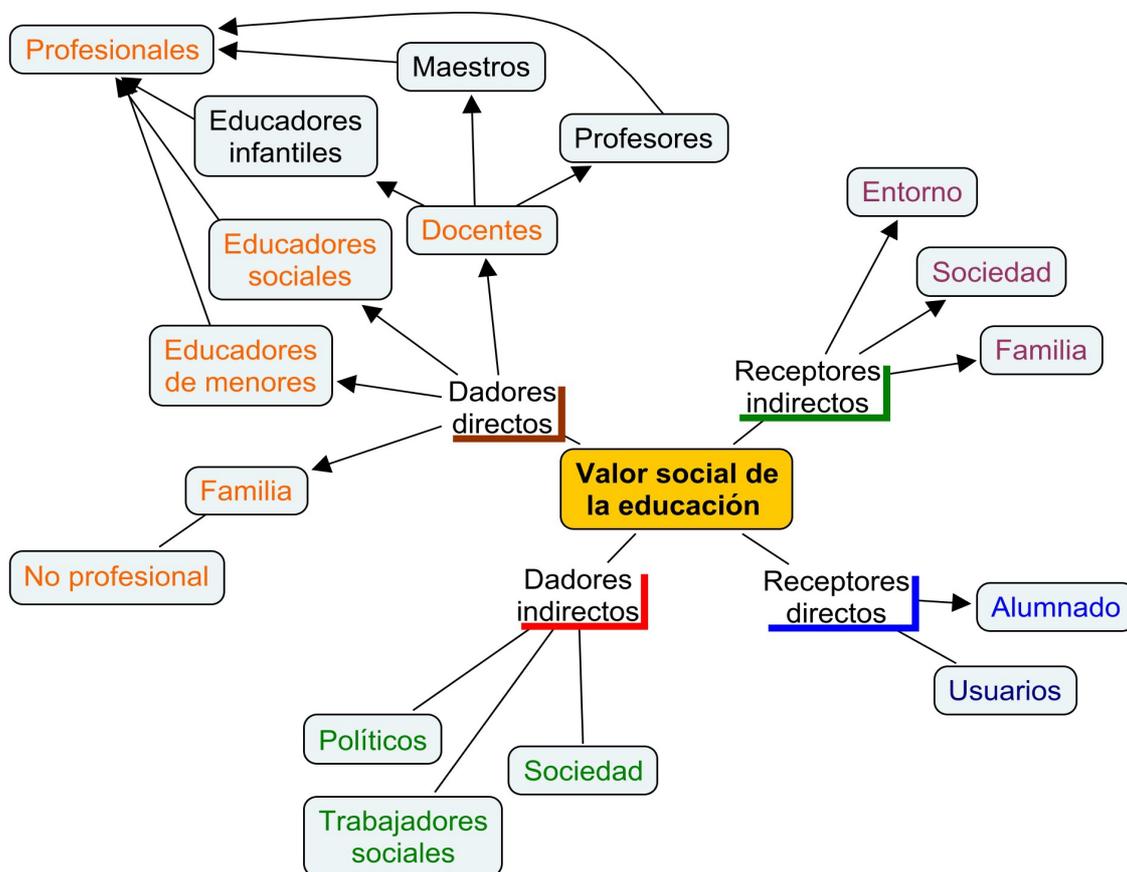
de objetividad y por tanto trabajaremos el valor social objetivo de la educación (VSOE). Por el contrario, si es la persona individualizada la receptora hablaremos de subjetividad y del término valor social subjetivo de la educación (VSSE).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, nos tocaría en este momento aclarar quiénes serían los posibles agentes. Dando una visión superficial, podríamos entender que en el acto educativo estarán presentes de forma directa el alumnado y el equipo docente, pero si analizásemos y profundizásemos un poco más, podríamos llegar a entender que en la relación enseñanza-aprendizaje hay además de dadores y receptores directos (quien da o recibe directamente la educación); agentes dadores indirectos y agentes receptores indirectos de la educación. Del mismo modo, estos pueden dar o recibir la educación de forma directa, pero también hay quienes la dan o la reciben de forma indirecta o subsidiada. Por tanto, podríamos plantear que los docentes de un instituto, colegio, academia... son dadores directos de educación, pero también lo serán aunque no lo hagan de forma reglada los educadores sociales o los educadores de un centro de menores. Mientras que la inspección educativa o la consejería de educación la daría de forma diferida o indirecta. Justo en el extremo contrario tendremos a quienes reciben la educación de forma directa que será el alumnado usuario de la educación, pero como sujeto receptor de la educación debemos considerar también al entorno, la familia, la sociedad. Puesto que todos ellos se benefician de la educación recibida por otros de forma patente. Esto se verá más claro en la Figura 1.

Pongamos por caso un matrimonio en que ambos son castellanoparlantes cuyo hijo o hija va al colegio y al enseñarles las canciones del colegio les ayuda a comprender mejor el valenciano. A su vez esta criatura termina siendo en muchas ocasiones el intérprete de la familia en cuanto cumple una edad. Para esta situación, la familia recibe unos beneficios de la educación recibida por su descendencia, en este caso, unos beneficios culturales y sociales, pero los recibe de forma indirecta, quien ha ido al colegio no es en este caso quien saca el provecho. Si se prefiere un ejemplo más elevado, todas aquellas personas que hoy se vacunan, reciben el beneficio

social indirecto de que en su momento alguien estudiara medicina y esto ayuda a la gente a vivir mejor: Por tanto, hablaremos en este caso del valor social objetivo de la educación recibido de forma indirecta.

Figura 1. Mapa conceptual sobre los agentes dadores y receptores de educación



A su vez, esta propuesta terminológica nos permite aportar una opción distinta a la clasificación: formal, no formal e informal que ya Colom (2005) nos plantea como incierta, puesto que no sabemos hasta qué punto ciertas formas educativas son o no formales, no formales o informales. Cuando esta diferenciación atiende a la hora de la verdad más a una visión legal, que no a una visión académica. Por otro lado, tenemos la propuesta de (Caride 2004) de llamar a esta educación: educación social. Pero también podemos plantearnos si hay alguna educación que no sea social. Con lo que este segundo nombre, nos puede parecer más o menos oportuno para hacer énfasis en determinados momentos, pero verdaderamente podemos entenderlo también como un pleonismo, ya que la educación es uno de los 4 pilares de la sociedad del bienestar y resulta ser por ende, social al reconocer desde la declaración de los

derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU] 1948) que es inalienable a la persona y que la sociedad debe garantizarla y nutrirse de ella.

Cuadro 1. Comparativa de definiciones y propuestas para el trabajo.

Concepto	Definición (Jornet et altri 2011:52)	Propuesta propia
Valor social de la educación.	utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.	Aporte añadido que ofrece la educación.
Valor social objetivo de la educación	utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que tenga para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.	Aporte añadido que la sociedad entiende que le da la educación.
Valor social subjetivo de la educación	nos referimos a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida. Por tanto, entendemos que como percepción subjetiva de una realidad socio-educativa, como imagen que se construyen las personas, puede a su vez estar relacionado con otras imágenes sociales, que implican otros constructos como la satisfacción personal acerca del bienestar y la justicia social.	Aporte añadido que la persona cree que la educación le da.
Esfuerzo social para la educación		Acción de realizar o soportar algo para adquirir o suministrar la educación.
Esfuerzo social objetivo para la educación		Aquello que la sociedad soporta o hace para suministrar educación.
Esfuerzo social subjetivo para la educación		Aquello que la persona cree que la sociedad debe hacer o soportar para educar o ser educada

En este trabajo nos centraremos únicamente en el agente dador de la educación de forma directa y reglada, esto es: el cuerpo docente de un centro educativo reglado. A su vez mediremos únicamente el valor social subjetivo de la educación: el aporte extra que la educación da a las personas. Al medirlo en el profesorado nos estaremos moviendo lógicamente en el terreno personal/subjetivo, aunque luego al reunir los datos intentaremos objetivarlo

para sacar una breve conclusión.

Reduciéndolo a la mínima expresión: el fin último de este trabajo sería simplemente preguntar al profesorado para qué vale su esfuerzo. Lógicamente, no presentaremos una pregunta tan abierta por las dificultades que reportaría no solo para ser contestada, sino también para ser evaluada y posteriormente medida o comparada. Los pasos que entendemos que deberíamos dar una vez que tenemos bien definido el objeto a medir son:

1 Definir las dimensiones que abarca el valor social de la educación buscando en la literatura científica o recreativa.

2 Encontrar dimensiones e indicadores de medida para saber en qué grado de cada dimensión se encuentran los docentes.

3 Validar los indicadores descartando si alguno no llega a un mínimo de aceptación.

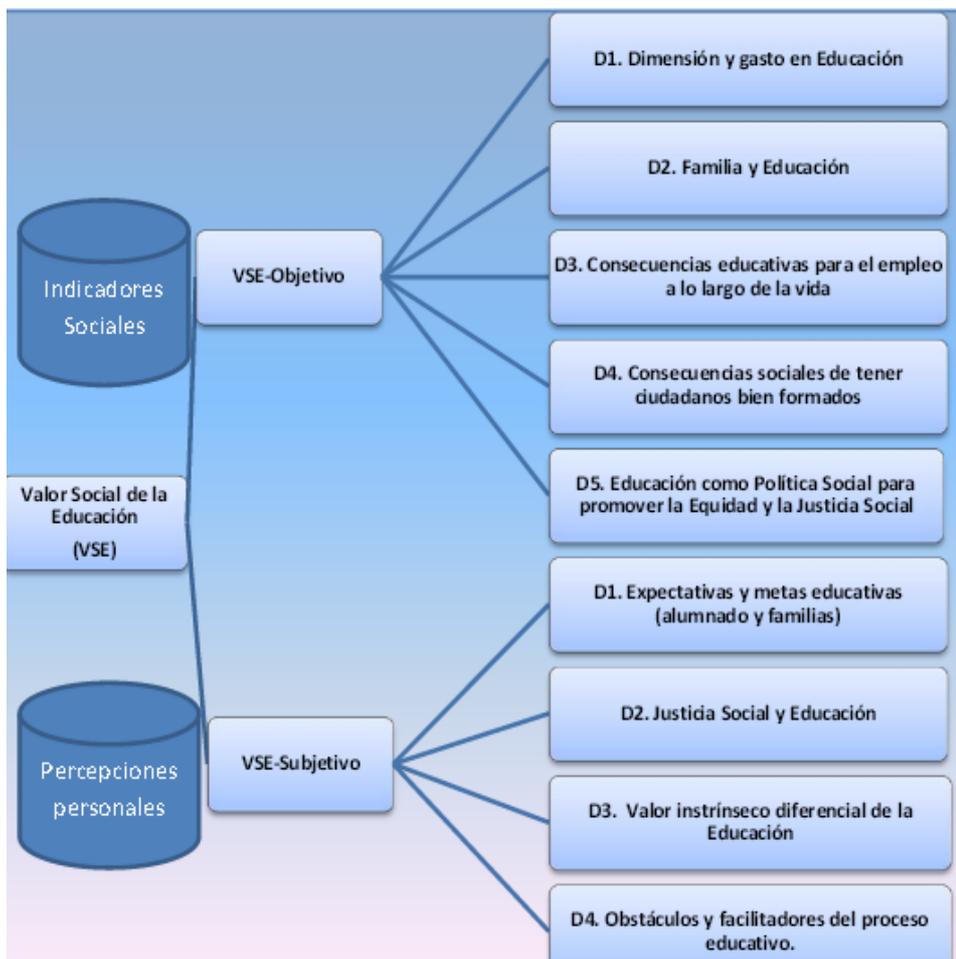
4 Evaluar las respuestas y contemplar si ofrecen posibilidades de mejora.

5 Ofrecer las conclusiones a las que se llegue sobre el trabajo realizado.

4. Búsqueda de las dimensiones.

Siendo conscientes que Jornet et altri (2011) establece ya una serie de dimensiones e indicadores, que analizaremos más adelante y se pueden ver en la Figura 2. Debemos buscar otros o al menos sopesar si encontramos alguno más comparando luego lo dicho por estos autores con las dimensiones del (VSSE) que vayamos sacando nosotros en esta investigación particular.

Figura 2. Esquemización de las dimensiones de definición del constructor VSE



Fuente: (Jornet et altri 2011:73)

Al hacer nuestra búsqueda se nos plantean los distintos valores de la educación o dimensiones del valor social de la educación. Para saber cuáles son estas dimensiones del (VSSE) debemos entender qué pretende la docencia, qué ciudadanía intenta formar (Martinell 2009). Con esta acción analizaremos los valores de la educación y los que vemos que se dan en la

literatura para ver si encontramos, aunque sea el atisbo de cada valor que se plantea; aunque sea la utopía soñada por alguien en algún momento, por que el mismo hecho de que alguien lo haya soñado e impreso en negro sobre blanco; nos da la posibilidad de que sea una idea que nos valga la pena tener en cuenta. En Palabras de Carroll (1973:100)

—¿De veras? —dijo la Reina, con tono compasivo—. Inténtalo de nuevo: inhala profundamente y cierra los ojos.

Alicia rió.

—No tiene sentido intentarlo —contestó—. Uno no puede creer en cosas imposibles.

—Me atrevo a decir que no tienes mucha práctica —dijo la Reina.

De hecho, nos dice Marx claramente que se puede y se debe buscar lo imposible o al menos, lo que no hay, puesto que esta facultad es la que nos distingue claramente y de forma objetiva de los animales. De ahí que pretendamos usar cualquier tipo de literatura como medio de hacer ver que sí se puede (2010:216)

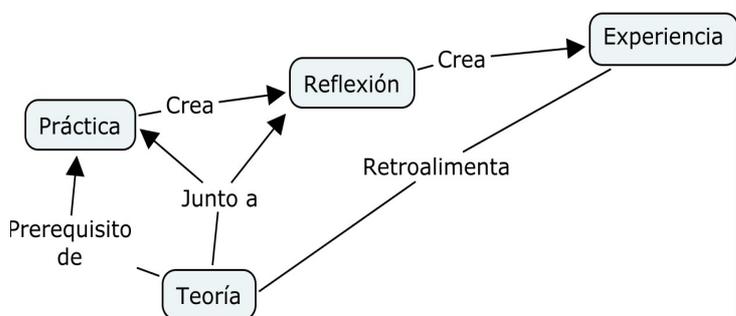
Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la imaginación del obrero

Quien ejerce la docencia debe ser una persona con capacidad de reflexión y de investigación en acción para conseguir llevar acabo estos retos transformacionales en la docencia como nos indica Martínez Bonafé (2008) Entenderemos también que en toda intención educativa (Si se concibe la

educación como investigación más docencia) hay 4 pasos que son: Crear/Descubrir, Introducir, Corregir y Asentar. Podemos distinguirlos mejor si entendemos que quien investiga, crea o descubre algo nuevo, corrigiendo los errores que haya, mientras que en el acto docente introducimos o asentamos estos términos nuevos. Newton, por poner un ejemplo, creó y nos introdujo a una teoría nueva que con el tiempo se ha podido ir asentando en la sociedad y corrigiendo en lo necesario por otras personas que han ido promoviendo nuevos matices. Con estas ideas de ciudadanía y valores de la educación más la profunda creencia de que la educación es una ciencia y por tanto se mejora con las aportaciones a ella, elaboraremos el instrumento de evaluación para el profesorado y veremos qué valores se plasman en su docencia. Entendiendo que se valorarán como presentes presentes o ausentes. Por tanto, nos valdrán para ver qué tipo de sociedad se puede vislumbrar entre líneas, por que uno de los agentes dadores de educación los obvia o los remarca.

Pese a que este no es un trabajo de intención historizante ni filosófica, sí que debemos justificar las dimensiones a medir y esto se hará buscando en la literatura científica y tradicional, ya que la literatura tradicional y clásica ha supuesto en muchas ocasiones la forma de transmitir la ciencia del momento y los valores sociales que imperaban o faltaban en una determinada sociedad. ¿Qué sería de Grecia y Roma sin su mitología? Es más, ¿qué sería de nuestra sociedad sin sus saberes y mitología? Estos saberes han ido creando un cuerpo teórico que debe ayudar e influirnos en nuestra práctica educativa. Una

Figura 3. Esquema de pasos para la acción desde la teoría.



vez realizada la acción educativa se debe reflexionar sobre la validez de la teoría convirtiendo nuestra práctica en experiencia docente que será la que retroalimente y amplíe o corrija la teoría de nuevo (Ver figura 3).

Fuente: Elaboración propia

En cambio en muchas sociedades esta teoría de la que somos tan conscientes ahora se petrificó en forma de historias tradicionales, fábulas... por eso no vamos a perder la oportunidad de valorar este recurso. Gianni Rodari nos lo dice en su famosa Gramática de la fantasía (2002) y a su vez leemos en (Carrol 2003:11)

<<No, primero voy a mirar>>, se dijo, <<para ver si lleva o no la indicación de veneno.>> Porque Alicia había leído preciosos cuentos de niños que se habían quemado, o habían sido devorados por bestias feroces, u otras cosas desagradables, sólo por no haber querido recordar sencillas normas que las personas que buscaban su bien les habían inculcado: como que un hierro al rojo te quema si no lo sueltas enseguida, o que si te cortas muy hondo en un dedo con un cuchillo suele salir sangre.

O el mismo Platón nos dice en la República (2000:57):

–¿Hemos de permitir, pues, tan ligeramente que los niños escuchen cualesquiera mitos, forjados por el primero que llegue, y que den cabida en su espíritu a ideas generalmente opuestas a las que creemos necesario que tengan inculcadas al llegar a mayores?

–No debemos permitirlo en modo alguno.

–Debemos, pues, según parece, vigilar ante todo a los forjadores de mitos y aceptar los creados por ellos cuando estén bien y rechazarlos cuando no; y convencer a las madres y ayas para que cuenten a los niños los mitos autorizados, moldeando de este modo sus almas por medio de las fábulas mejor todavía que sus cuerpos con las manos. Y habrá que rechazar la mayor parte de los que ahora cuentan.

Estos ejemplos nos valen perfectamente para entender que la gente ha usado las historias ejemplarizantes como forma de educar desde antes de que la escuela existiera. Por tanto, si ha habido autores que han aportado a las ciencias sociales sin necesidad de ser investigadores de la materia o al menos sin haberlo sido de forma reconocida: académica si se quiere. Sería injusto no usar sus saberes por no haber ido a una determinada universidad o por simplemente no haber usado el formato académico contemporáneo de la asociación de psicología americana con sus siglas del inglés (APA). Por otra parte Vázquez y Escámez (2010:9) ya proponen usar diferentes tipos de literatura y nos dicen:

Como manera de explorar dichas conexiones se propone construir un repertorio de historias o narraciones. Los profesores recogen historias procedentes de la literatura científica, literaria o personal, que se conectan a su vez con las asignaturas que imparten otros profesores. Con esto, se favorece el trabajo interdisciplinar entre el profesorado y el interés por asuntos significativos para la vida, que van más allá de la parcelación de las disciplinas.

También hasta cierto punto podemos apoyar este método en (Soriano y López 2003) quienes nos dicen que podemos usar los medios de comunicación justamente para desprogramar al alumnado y hacerle ver que lo están bombardeando con mensajes neoliberales agresivos, consumistas y hedonistas. A su vez, proponen una serie de pasos para trabajar en clase los medios y analizarlos de forma crítica, no para ser anti-nada, sino para dar la herramienta de análisis a la gente de forma que cada cual, si lo considera sea capaz de desvincularse de las intenciones de lo que ellos llaman el cuarto poder al servicio del primer poder. Con lo que podemos entender que la búsqueda basada también en la literatura cotidiana o recreativa está ya ciertamente justificada.

Todo esto, no huye de lo que Linde (2009b) propone, que es justamente no usar tanto los dilemas morales pudiendo usarse ejemplos vivos y concretos. Y entenderemos que no contravenimos lo expuesto por el catedrático, sino que lo complementamos, y que el hecho de usar la literatura para basar esta investigación es debido a que justamente estos escritos fueron lo que en última instancia se asemejaría a los medios de comunicación de la época y que a su vez nos puede valer para entender que ciertos temas se siguen tratando tanto en la Valencia del siglo XXI que estamos habitando, como en la Grecia del año 1.000 antes de la actual forma de contar.

A su vez y ya por último, cabe destacar que nuestra intención sería continuar este (TFM) como una tesis doctoral en que se estudiara el uso de las tertulias dialógicas como medio de variación del (VSE), por tanto, el hecho de ir relacionando la literatura tradicional que será objeto ulterior de estudio nos ha parecido todavía más apropiado si cabe.

4.1 El valor social de la educación como elemento mejorador de cualquier persona y por tanto de la sociedad.

Si comenzamos atendiendo al nivel académico, podemos tener en cuenta las palabras de Daniel Santín (2003) quien no solamente destaca la función social de la educación, sino la necesidad de una educación pública. Santín (2002:5)

La educación superior favorece la cohesión social y la participación y consolidación de los valores democráticos, la reducción de la marginalidad y la delincuencia además de la garantía de una mejor educación de las futuras generaciones que podrán acceder a más recursos.

El primer autor no académico que destacaremos como introductor del valor social de la educación es Mirzá Husayn-'Ali, un iraní del siglo XIX conocido

como profeta que utilizaba estas palabras para referirse a la educación (1998:108):

El hombre es el talismán supremo. Sin embargo, la falta de una educación adecuada le ha privado de aquello que inherentemente posee. [...] Considerad al hombre como una mina rica en gemas de inestimable valor. Solamente la educación puede hacerle revelar sus tesoros y permitir a la humanidad beneficiarse de ellos.

Al plantear que una educación inadecuada priva a la persona de llegar a las cotas que podría llegar como ser humano, como "talismán supremo", nos está hablando claramente del valor social subjetivo de la educación recibido y al proponer que la humanidad se beneficia de la educación de las personas está tratando abiertamente el valor social objetivo de la educación recibido por las personas y por la sociedad. No para la ciudad, no para la familia, ya habla de sociedad. En múltiples citas habla el autor de la igualdad de la mujer y el hombre, además de la igualdad de raza, ricos y pobres... Lo que nos abre las posibilidades a algo que en aquella época era impensable, como es la universalidad necesaria y la pedagogía terapéutica. Puesto que muchas veces se olvida que en la educación somos todos, incluso los adultos los que podemos ser usuarios como plantea Martha Nussbaum. La Premio Príncipe de Asturias nos propone dos reflexiones en (Nussbaum 1997 y 2007):

1 Que el lenguaje usado para dar los derechos, muchas veces está pervertido por que no se planeta desde la globalidad de la ciudadanía. Ella propone, que incluso los animales deben estar incluidos en este lenguaje creador de derechos⁴ (1997:273). "The dominant tradition has typically grounded rights in the possession of rationality and language, thus implying that nonhuman animals do not have them, and that mentally impaired humans may not have them."

2 Todos somos susceptibles de ser discapacitados durante o desde un

4 Para este trabajo no mediremos la ecología, el maltrato animal y otros tantos temas que si bien pueden resultar de gran interés, no tendrían cabida en un trabajo de estas dimensiones. Pero la intención es hacerlo en futuras investigaciones o bien en una posible tesis doctoral.

punto de nuestra vida, por ejemplo después de un accidente. Por tanto, es lógico entender que una escuela basada en lo propuesto por Nussbaum incluya conocimiento de la discapacidad, y de la gran valía que muchos discapacitados han tenido para la humanidad, ya que difícilmente se logrará que el valor social de la educación realice plenamente a la sociedad, si obvia las actuaciones de quien justamente más mérito tiene.

La sociedad, tiene, pues, el mandato de lograr que las personas alcancen todas las capacidades de la lista (no por motivos de productividad social, sino porque es humanamente bueno). "Todos los ciudadanos deberían tener la posibilidad de desarrollar todo el espectro de capacidades humanas, hasta el nivel que permita su condición, y disfrutar de tanta libertad e independencia como sea posible." (Nussbaum 2007:221)

De la unión de todo esto, podemos entender que por la dignidad de la totalidad del globo debemos educar hacia la humanidad al completo. Y muy especialmente desde la discapacidad, ya que mucho menos valdrá a quien padezca ceguera la explicación de qué es la vista; que a quien tiene vista la explicación de qué es la ceguera. Y especialmente en el trato de sus congéneres privados de este sentido. Planteando otro ejemplo que nos valdrá para concretar la propuesta, la

LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Da a las lenguas de signos carácter de idiomas oficiales en el territorio nacional. Curiosa y despreciablemente, no se estudia por ley lengua de signos en España más allá de la anécdota graciosa del profesorado con inquietudes o de tener la suerte de ser sordo. Puesto que en el caso de tener alumnado con sordera en el aula, quien no la padece, como mucho cursará gratuitamente la asignatura de lengua de signos como materia optativa. Cuando desde una perspectiva más cercana a Nussbaum y a la lógica de darle carácter de lengua

oficial, que no permitida, podríamos entender que se debería estudiar lengua de signos en el colegio independientemente de la capacidad o discapacidad del alumnado. Puesto que bien por enfermedad o bien por edad, tenemos una cierta predisposición a la sordera. Y aunque no la tuviéramos, simplemente por el hecho de no aislar e incomunicar a una persona, el sistema educativo debería evolucionar hacia un esquema donde todo el mundo esté incluido.

Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) nos dan por su parte una buena definición del mayor creador de autodiscapacidad programada: el edismo. Literalmente las autoras lo definen como (2004:113) “el prejuicio que considera que el aumento de la edad es un inconveniente del aprendizaje.”

A su vez, conocemos casos de excelencia personal conseguidos gracias a la educación y no únicamente a las capacidades de la persona lo que nos hace entender la necesidad de plantear la educación para todo el mundo independientemente de si a día de hoy tiene o parece que tiene las capacidades, puesto que la historia nos ha mostrado miles de casos de superación de lo que se entendía como minusvalía transformándose en simple discapacidad: De no poder hacerlo a hacerlo de forma distinta. Antiguamente la gente que padecía invidencia no podía leer. Hoy en día lo hacen, aunque de forma distinta.

Antiguamente las teorías eugenésicas y la simple asistencialidad hacia quien padecía una minusvalía o el miedo a la teratogenia hicieron que se desperdiciaran muchos talentos perfectamente válidos. Por tanto vemos que ya en el Irán del siglo XIX se trataba la educación como forma de mejora personal y social sin tener en cuenta la raza o las capacidades: gran problema mental que todavía tienen muchas personas a día de hoy.

Buscando distintos autores, podemos referirnos a uno de los que realmente se estudia como científico de la educación en las facultades: Jean Jacques Rousseau, quien en (1971:68) nos dice

El hombre de la naturaleza lo es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene más relación que con

sigo mismo o con su semejante. El hombre civilizado es una unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social.

Dejando aparte si Rousseau le da un cariz positivo o negativo al colegio y a la sociedad, sí que deja claro en estas palabras que la civilización/educación forma o deforma a la persona; en definitiva, la hace cambiar. Concretamente le da la noción de ser parte de un algo que es la sociedad. Otros autores como Vázquez y Escámez nos hablan de la necesidad de dignidad de la persona que es generada con la educación y de la influencia que la docencia tiene en la sociedad al completo (2010:5)

Lo que se debe hacer en la docencia, se tiene que forjar en las distintas esferas de la vida social [...] La esfera de la opinión pública es una institución indispensable de la sociedad civil en una comunidad política pluralista. En un Estado justo, lo que debe trasmitirse en la educación no puede fundarse en la voluntad particular de un soberano ni de un grupo particular, sino en la voluntad racional de lo que todos podrían querer, por lo que es indispensable una *publicidad razonante*.

También podemos entender que De Hernández y Anello (1996) nos hablan de que se debe formar al alumnado conjugando el cultivarse para sí, con el servicio a la comunidad. Puesto que el estudio nos hace mejorar y servir mejor a la humanidad, mientras que el servir nos ayuda a reconocer aquellos aspectos de nosotros mismos que puedan fallar y necesitan de mejora. De ahí que no entiendan que la escuela sirva a la sociedad, ni a la persona aislada. Sino que se catalizan sociedad y persona para conseguir mejorar ambas en simbiosis. De hecho, entendiendo la política como ya hemos señalado desde un principio nos hace que entendamos a Rawls (2012), para quien la ciudadanía es completamente ciudadanía a partir de su completa inmersión en su quehacer político, y bajo este prisma podemos concluir que el hecho de estudiar con espíritu de servicio a la sociedad es a su vez una forma de servicio político-ciudadano, puesto que la política no puede limitarse jamás al simple sufragio

activo-pasivo y la delegación de poderes.

Por ende, no podemos entender tampoco la escuela como un cheque en blanco para el equipo docente, ya que si nos acostumbramos al yugo que esto supone, a la larga nos acabaremos buscando un yugo cuando la escuela finalice. Subirats (1999, pp. 21-22) nos habla de un peligro asociado a la escolarización.

La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas.

Uno de los grandes yugos que ha tenido la sociedad ha sido la injusta diferenciación por géneros y el menosprecio a la feminidad. Dentro de las separaciones entre quienes deben mandar y obedecer ha sido la barrera entre el hombre y la mujer. El techo de cristal y el suelo pegajoso para la mujer (Simon 2008), mientras que el hombre puesto en lo alto del firmamento ha contemplado como la escuela ayudada por lo injustamente consuetudinario ha ido asociando la feminidad a la debilidad y a la bajeza, en vez de a la diversidad y a la riqueza cultural. De ahí a que hagamos un punto y aparte dentro de este mismo apartado creando el siguiente subpunto exclusivamente para la igualdad de géneros.

4.1.B El valor social de la educación como elemento igualador de géneros.

El hombre y la mujer son dos miembros iguales en derechos y responsabilidades. Esta afirmación categórica que hoy en día es incontestable (al menos en la inmensa mayoría del mundo desarrollado) ha costado mucho de asentar, posiblemente por una mala educación dada y recibida. Durante muchos años a la mujer no se la ha considerado ni persona. El mito de Orestes en Las Euménides de Esquilo nos hace pensar que los clásicos ni tan solo la consideraban engendradora, sino simple nodriza. De hecho Orestes es absuelto de matar a su madre, porque era su madre y no su padre a quien había matado.

APOLO. También voy a decir esto, y entérate de que hablo con razón. No es madre la que se dice engendradora de un hijo, sino nodriza del germen recién sembrado. Engendra el que fecunda, y ella, como una extraña para un extraño, conserva el brote, si es que una divinidad no lo malogra. Te voy a dar una prueba de este argumento: se puede ser padre sin una madre. Aquí hay un testigo, la hija de Zeus Olímpico, que no ha sido criada en las tinieblas de un útero, sino como un retoño que ninguna divinidad podría parir. (2010:83)

Rodríguez (1999) por su parte, nos plantea que el problema viene cuando hay momentos de necesidad sobredimensionada de esfuerzo físico como en momentos de guerra, en que la mujer por sus características corporales queda relegada a un segundo plano en la lucha y esto hace que en ocasiones el hombre comience a considerarse más importante cosa que nos cuadra bastante con sociedades con fama de apacible, democrática e intelectualizada, aunque en el fondo profundamente violenta, brutalmente segregadora y deplorablemente basada en la sinrazón como lo fueron las sociedades clásicas grecoromanas. (1999: 179):

el evidente incremento de esfuerzo que suponía edificar viviendas estables, construir herramientas, roturar y preparar campos para el

cultivo, almacenar semillas y alimentos, etc., llevó inevitablemente a la noción de propiedad privada. El segundo mecanismo, la guerra, supone un atajo para apropiarse de las reservas ajenas. La agricultura excedentaria, con sus depósitos de alimento y bienes, no pudo sino avivar el instinto saqueador y carroñero al que tanto debemos desde nuestra evolución desde los homínidos. [...] Las nuevas técnicas, como ya indicamos, obligaron a los varones a ocupar la posición productiva que fue tradicional de las mujeres y éstas comenzaron a perder su posición dentro del grupo; al asumir la mujer un rol no productivo, se incrementó el dominio social ejercido por el varón y ello repercutió modificando la estructura familiar —que disminuyó y se hizo patriarcal— y forzando la aparición de las primeras elaboraciones míticas acerca de la inferioridad *natural* de las mujeres.

Por tanto, la crueldad de la guerra y la búsqueda del lucro y la propiedad privada aportaría otro problema: el menosprecio a la mitad exacta de la humanidad. Sea cual sea la causa, Abbas Effendi, más conocido como Abd'ulbahá dijo en una charla dada en París (1946:186)

¿Por qué entonces los de un sexo han de sostener la inferioridad del otro, adjudicándose derechos y privilegios como si Dios les hubiese dado Su autoridad para tales cosas? Si las mujer recibiera las mismas oportunidades educativas que los hombres, el resultado demostraría la igualdad de capacidades de ambos para la adquisición de conocimientos intelectuales.

En cierto respecto, la mujer es superior al hombre. Tiene un corazón más tierno, más receptiva y su intención es más intensa. No podemos negar que en algunos aspectos del presente está más atrasada que el hombre, pero esta inferioridad temporal se debe a la falta de oportunidades educacionales.

Esto lleva ya muchos años demostrándose, y pese a que es un camino

que todavía hay que ir recorriendo, la situación de la mujer va poco a poco volviendo a ser la de igual en derechos al hombre en aquellas zonas donde como apuntábamos no se busca la musculatura sino la cultura, ni el lucro personal, sino el constructo social.

De la misma manera, vamos comprobando cómo concretamente en los países donde menos educación se le da a la mujer es donde menos considerada está. Si miramos los datos de alfabetización del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD)⁵ veremos cómo la mujer está en inferioridad de condiciones respecto al hombre y que esto se agrava conforme son más pobres o peor educados los países (población con trabajos duros y poco cualificados). Lo que produce a la larga que se mantengan prácticas que para cualquier persona educada en un sistema igualitario o al menos tendente a la igualdad con respecto a los géneros se considerarán aberrantes como pueda ser la mutilación genital femenina. Ya que ninguna madre, ni ningún padre con capacidad para pensar por encima de las tradiciones permitirá que a su hija le corten ninguna parte de su cuerpo y menos con cristales rotos o metales deshigienizados. Kaplan, A.; Toran, P.; Bedoya, M.H. et altri nos comentan las "razones" que motivan a estas prácticas.

Las razones principales que aducen las mujeres africanas que mantienen, reivindican, defienden y ejecutan esta tradición tienen que ver con lo que ellas identifican como «cuestiones prácticas» de higiene, estética, reproducción, control sexual, cohesión social, buena salud y prevención del nacimiento de niños muertos.

En lo referente al aspecto religioso, hay que remarcar que, a diferencia de la circuncisión masculina, que tiene carácter preceptivo en el mundo musulmán, la circuncisión femenina es sunna, es decir, forma parte de la tradición y no tiene ningún carácter recomendatorio, ni obligatorio. Es una práctica preislámica y el Corán no hace alusión a ella en ninguno de sus versículos (2006:123)

⁵ Los datos del PNUD se pueden encontrar en <http://hdr.undp.org/es/datos/perfiles/>

Con esto vamos viendo que uno de los valores sociales de la educación es la igualdad de derechos de los géneros humanos. Pero a su vez, vamos entreviendo también que otro es el de imponerse a las tradiciones en pos de una mejoría tanto personal como social, de hecho, uno complementa al otro.

4.2 El valor social de la educación como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.

Las sociedades han ido produciendo una serie de culturas y tradiciones que se han asociado a la idiosincrasia de cada lugar, se han identificado con lo propio de cada colectivo y que difícilmente se superan por que han enraizado. Antes hablábamos de la mutilación genital femenina o ablación femenina. Pero occidente no está exento de anacronismos asentados porque estaban ya ahí. Cada vez menos, pero la cristiandad estaba enganchada a la españolidad como si fueran inherentes. De la misma forma que hoy en día en Marruecos lo propio es ser musulmán. Lo propio también era que la mujer se casara y dejara de trabajar si es que lo había hecho en alguna ocasión. En cambio, con el tiempo se ha ido viendo la bondad de superar ciertas costumbres ilógicas que iban contra el derecho natural de la persona como ya hemos visto en algunos ejemplos anteriores.

La sociedad está repleta de costumbres y hábitos infértiles que nos atan a ellos sin ninguna necesidad, y cuando una tradición no es útil, resulta un regalo esclavizante del que nos hemos de desyugar. Los más fáciles de ver los encontramos en forma de ley escrita, los más difíciles de percibir en forma de tradición que por su carácter consuetudinario se han petrificado en nuestro entorno. Raramente se extraña alguien de que se pegue un bofetón a un menor (solo ha sido un cachete); o que se le grite cuando muestra un estado de ansiedad. En cambio si una hija le pega a la madre nos parece monstruoso. El filtro que nos da lo habitual no nos hace percibir la maldad que hay en que un padre de 70 kilos y 30 años pegue a una niña de 30 kilos y 7 años de edad. Carlos González (2003: 213 y 214)

Pero lo que realmente saca a Jaime de quicio es que le falte al respeto. Anoche, por ejemplo, Sonia cogió unos papeles del escritorio para dibujar algo. «Te he dicho que no cojas los papeles del escritorio sin pedir permiso», le dijo Jaime. «¿Pero qué te has creído? ¡Yo cojo los papeles que me da la gana!», respondió Sonia. Jaime le pegó un bofetón, gritando: «¡No me hables así. Pide perdón ahora mismo!»; pero Sonia, lejos de reconocer su falta, le plantó cara con todo desparpajo: «¡Pide perdón tú!» Jaime le volvió a dar un bofetón, y entonces ella le gritó: «¡Capullo!» y salió corriendo. Jaime tuvo que hacer un verdadero esfuerzo para contenerse y no seguirla. En estos casos es mejor calmarse y contar lentamente hasta diez. Por supuesto, Sonia estará castigada en casa todo el fin de semana.

Hasta aquí la historia. Supongamos ahora que Sonia tiene siete años y Jaime es su padre. Y usted, ¿qué opina? ¿No es éste uno de esos casos en que a cualquiera «se le iría la mano»?

En este caso, queda demostrado que las tradiciones y las apariencias, pueden compararse a la mayor de las insidias, puesto que como hemos visto claramente, el daño que nos parece aberrante para una persona madura, nos parece aceptable hacérselo a una persona cuyo cuerpo y mente todavía se están formando. También Grave (1980:8) nos habla de lo habitual que es el golpear a los niños.

No diré que Nono fuese víctima de las palizas: es éste un medio que los padres emplean harto frecuentemente contra los niños obstinados; porque es más fácil dar un pescozón que exponer un razonamiento, y a menudo los padres recurren a este medio. Tengo además por cierto que si se les obligase a dar la razón de sus órdenes y de su severidad, más de cuatro veces se verían obligados a declarar que no existe otra que su capricho, ni más derecho que el de la fuerza: lo positivo es que cuando uno está de mal humor ha de desahogarse cayendo sobre quien no

puede dar la recíproca.

Por otra parte, López y Soriano (2003) nos hablan por ejemplo de que tenemos que usar la escuela para desprogramar a la gente de su cultura o de su "normalidad" para acercarlos a la interculturalidad y a la cultura del otro trabajando la crítica a los medios de comunicación para ir más allá del mensaje que se nos quiere hacer llegar y decidir el mensaje que queremos que nos llegue. Vázquez y Escámez (2010: 10) indican que:

La meta social de la docencia consiste en la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas. Ése es el bien que legitima la docencia y que tiene que ser respetado escrupulosamente por los que se dedican a ella, si pretenden ser profesionales éticamente competentes.

Y nos piden tres premisas para poder llegar a estimular en el criterio crítico al alumnado:

1 Estimular el debate entre el alumnado, para que aporte y solicite de forma que genere pensamiento público.

2 Plantear los conocimientos, como resultados de problemas que han preocupado a la gente de otras épocas o a las personas de hoy.

3 Desarrollar la honradez veraz (podemos entenderlo como humildad) para señalar el desconocimiento de la materia.

Siguiendo con la posibilidad de desprogramar a la persona, podemos hablar de desprogramarla de la necesaria obediencia y supeditación que ciertos modelos educativos provocan. Leyendo a Vázquez y Escámez (2010: 7) encontramos que

Las decisiones que se toman en el sistema educativo afectan a toda la ciudadanía, de una u otra manera, y esto plantea la exigencia de asumir no sólo la perspectiva del experto, ni –en su

caso— la del representante sindical o colegial, sino la de todas las personas afectadas por las decisiones, que no son simples objetos beneficiarios de ellas (como querría un despotismo ilustrado), sino sujetos autónomos, facultados para y con derecho a participar significativamente en tales decisiones. Esa participación de todas las personas implicadas es necesaria en una democracia real y en una sociedad civil vigorosa.

Buscando en la literatura clásica, podemos encontrarnos con la obra de Sófocles (2009), quien escribió *Antígona* una tragedia de la antigua Grecia. La historia teatralizada de una mujer que se opuso a dejar sin un entierro digno a su hermano, quien atacó a su propia ciudad para recuperar el trono que creía suyo y no del que consideraba un usurpador: su otro hermano. Al morir ambos en el fragor de la batalla, el siguiente gobernante (su tío) dicta que al defensor de la ciudad se le entierre con honores y al atacante que reclamaba su trono mediante la fuerza no se le dé sepelio ninguno.

En cambio *Antígona* se ve incapaz de distinguir quién ha sido injusto, puesto que uno usurpó el reino al otro y quien lo quiso recuperar lo hizo poniendo en peligro a la población. Ya que ninguno hizo lo que correspondía a un buen copríncipe y ambos mataron a su hermano, la protagonista entiende que los dos hermanos deben tener el mismo trato: los dos deben ser enterrados y decide por sí misma celebrar la ceremonia funeraria al hermano que queda sin sepelio.

Antígona por tanto se opuso a una ley injusta, transformándose ella en la primera desobediente civil reconocible de la literatura, aunque no existiera más que en la mente de Sófocles. A su vez fue la primera persona justa en su polis, por que quien obedece una ley injusta, es un ser injusto por asociación. Tal vez condicionado, compelido y por tanto atenuado en su culpa si se quiere, pero claramente y de todas formas injusto y jamás exento de ella. Con lo que nos viene un nuevo elemento a medir: ¿Educamos para valorar o educamos para acatar las leyes aunque sean imposibles de acatar? ¿Es la capacidad de

desobedecer un valor social de la educación?

4.3 El valor social de la educación como favorecedor de la justicia.

La ley deriva de los derechos naturales de la persona Sófocles (2009:12) la atribuía a derivada de la divinidad en una sociedad politeísta

No son de hoy ni de ayer esas leyes; existen desde siempre y nadie sabe a qué tiempos se remontan. No tenía, pues, por qué yo, que no temo la voluntad de ningún hombre, temer que los dioses me castigasen por haber infringido tus órdenes. [...] Si, a pesar de todo, te parece que he obrado como una insensata, bueno será que sepas que es quizás un loco quien me trata de loca.

Y se supone que las leyes se deben interpretar por parte de los jueces para que se ajusten lo máximo posible a la realidad del momento y a cada situación. Se supone que al venir de los derechos naturales nunca deben ir en contra de las personas, sino en contra de los errores humanos. Pese a que esto no es siempre así y parte del trabajo del colegio sería el de capacitar a la persona para distinguir y defenderse ante una ley injusta como pueda ser la actual ley hipotecaria o en un terreno más cercano al nuestro la ya famosa LOMCE. Ambas dos con una única solución: incumplir y oponerse a ellas. Esto que para Kohlberg sería llegar a los niveles 5 y 6 del desarrollo moral (Linde 2009a, 2009b y 2010) si se hace por alguien relacionado con nosotros o más en abstracto: por la sociedad en general; para otros es pura lógica como la leemos en palabras de (De Saint-Exupéry 2008: 39)

-Si jo ordenava a un general que volés d'una flor a l'altra com si fos una papallona, o que escribís una tragedia, o que es transformés en ocell marí, i el general no executava l'ordre rebuda, ¿qui en tindria la culpa, ell o jo?

-Serieu vós –va dir el petit príncep convençut.

-Exactament. A cadascú se li ha d'exigir el que cadascú pot oferir –va continuar el rei-. L'autoritat reposa, en primer lloc, sobre la raó. Si ordenes al teu poble que vagi a llançar-se a la mar, farà la revolució. Jo tinc dret a exigir obediència perquè les meves ordres són raonables.

Tanto Sófocles como Kohlberg y de Exúpery son claros: si una ley no obedece a la razón ni sirve a la humanidad, simplemente no se tendría por qué primeramente escribir, ni consecuentemente extrañar nadie por su desobediencia o incumplimiento. Esto entraña un peligro y es que el criterio de la gente esté equivocado, el egocentrismo marque la diferencia entre desobediencia civil bien intencionada a la vez que moralmente responsable y la simple apatía nos condujera finalmente hacia la entropía (que no anarquía). Este peligro de acabar construyendo un mundo entrópico sin esquema o ley directriz ninguna con una sociedad envuelta en el nihilismo más absoluto representa un nivel de exigencia en el estudio que no sería pertinente tratar en un trabajo de esta escasa extensión y pretensión. Por tanto, pese a que podamos llegar a entender este concepto justamente como la dimensión más necesaria a tener en cuenta y que la propia Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal da exención de pena en España en su artículo 20, puntos 4 y 5 de la siguiente forma

4.º El que obre en defensa de la persona o derechos propios o ajenos, siempre que concurren los requisitos siguientes:

Primero. Agresión ilegítima. En caso de defensa de los bienes se reputará agresión ilegítima el ataque a los mismos que constituya delito o falta y los ponga en grave peligro de deterioro o pérdida inminentes. En caso de defensa de la morada o sus dependencias, se reputará agresión ilegítima la entrada indebida en aquélla o éstas.

Segundo. Necesidad racional del medio empleado para impedir la o

repelerla.

Tercero. Falta de provocación suficiente por parte del defensor.

5.º El que, en estado de necesidad, para evitar un mal propio o ajeno lesione un bien jurídico de otra persona o infrinja un deber, siempre que concurren los siguientes requisitos:

Primero. Que el mal causado no sea mayor que el que se trate de evitar.

Segundo. Que la situación de necesidad no haya sido provocada intencionadamente por el sujeto.

Tercero. Que el necesitado no tenga, por su oficio o cargo, obligación de sacrificarse.

Ello nos permite ver claramente que enseñar a desobedecer en estos casos es a su vez enseñar la única forma de enseñar a obedecer la legislación española, deberemos dejarla de lado a la hora de analizar la docencia de quienes dan clase a los más pequeños y proponerla solo a partir del bachillerato, aunque se marque la necesidad de considerarla a la hora de explorar la temática en un futuro trabajo de doctorado e incluso se le busquen dimensiones que quedarán marcadas como parte del objeto de estudio, sin que se entren a valorar en el instrumento de evaluación para los menores.

Sería interesante marcar a estos niveles la sospecha que nos puede llegar a inundar al ver que el gobierno español a este nivel pretenda crear el informe español del Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía, Ministerio de educación español (2009:133) que propone amparado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) planteando entre sus ítems los siguientes.

Pedro compra unos zapatos nuevos para el colegio. Después, Pedro se entera de que sus zapatos nuevos han sido fabricados por una empresa que contrata a niños para fabricar los zapatos en una fábrica y les paga muy poco dinero por su trabajo. Pedro

dice que no volverá a ponerse sus nuevos zapatos.

CI2SHM1

Q ¿Por qué se negaría Pedro a ponerse sus zapatos nuevos?

- Cree que los zapatos fabricados por niños no durarán mucho.
- No quiere mostrar su apoyo a la empresa que los ha fabricado.
- No quiere apoyar a los niños que los han fabricado.
- Está enfadado porque ha pagado más por los zapatos de lo que realmente valen.

Pedro quiere que otras personas se nieguen a comprar los zapatos.

CI2SHM2

Q ¿Qué es lo mejor que puede hacer para conseguirlo?

- Comprar él mismo todos los zapatos para que nadie más pueda comprarlos.
- Devolver los zapatos a la tienda y pedir que le devuelvan el dinero.
- Bloquear la entrada de la tienda para que las personas no puedan entrar en ella.
- Contar a otras personas cómo se fabrican los zapatos.

Con estos ítems, además de no habernos dado las supuestas respuestas correctas que más adelante nos afirman que se dan en unos márgenes altísimos para honra y gloria patria, no dan ninguna opción para contestar algo distinto como por ejemplo hacer una iniciativa legislativa popular

(ILP) pidiendo firmas para que se prohíba el comercio de productos elaborados por niños que no van al colegio. Tampoco nos dan la posibilidad de dirigirnos al defensor del menor y un largo etcétera de posibilidades que están perfectamente contempladas en el cuerpo legislativo nacional y continental, pero que parece que no interese ni tan solo saber si se vislumbran estas opciones.

Tan incorrecto o más nos puede parecer que el texto de este instrumento de medida nos pueda llevar al equívoco entre si lo malo es el trabajo infantil o trabajar por poco dinero. Pero lo peor es que afirman tener la respuesta correcta (insistimos en que sin darla) a este dilema moral. El hecho se agrava hasta el esperpento al tener en cuenta que con casi total certeza la respuesta correcta no será bloquear el acceso a la tienda cuando no proponen ningún canal efectivo que sea capaz realmente de impedir este tipo de esclavitud encubierta y la gente se harta de predicar en el desierto ante una casta política que pudiendo directamente bloquear las transacciones con ciertas empresas, incluso con determinados países que permiten a infantes trabajar de sol a sol, no lo hacen en pos del sacrosanto libre comercio.

En cambio, sí se permiten dar lecciones de moral y ciudadanía mediante estudios transnacionales mientras piden el voto y silencio en base a su sistema democrático, que no en base al poder del pueblo y no en base a la ética de la polis y su ciudadanía. Con lo que vemos una tendencia a plantear solamente aquellos casos que interesan y conforme interesan a los redactores, obligando a quien lee a tener que discernir si hay más o menos verdad en lo planteado por quien escribe y por tanto, si hay posibilidad de estar recibiendo una insidia, en vez de unas normas de civismo.

Viendo el trabajo de (Trilla y Novella 2001) donde nos hablan no solo del caso práctico del consejo infantil de Cardedeu que al implicarse en el sistema consiguió una serie de cambios en su localidad como cambiar la hora de riego del parque para no ensuciarse y darle un buen uso al espacio público. Sino que además nos hace un planteamiento nuevo de las formas de compromiso y participación dividiéndolas en: Participación simple, participación consultiva,

participación proyectiva y metaparticipación. Según si la persona se simplemente escucha lo propuesto por la cúpula pensante; si vota y decide sobre lo propuesto por las altas esferas; si se involucra en el proyecto como un sujeto más; o si definitivamente es capaz cada sujeto de proponer los proyectos y llevarlos a cabo o colaborar efectivamente en su ejecución considerando a sus congéneres como otro sujeto sentipensante que pretende mediante su acción social mejorar a cualquier nivel posible la sociedad haciéndola más justa y menos legislativa si hiciese falta. De ahí que podamos entender que la educación debe a su vez ser el medio de búsqueda individual de la verdad y de la autonomía de las personas.

4.4 El valor social de la educación como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.

La escuela moderna es vista por muchos pensadores como una forma de adoctrinamiento imitadora de la enseñanza militar incluso. Un o una docente habla y los educandos escuchan para ser capaces de repetir aquello que el docente ha dicho. Y el último informe que hemos visto antes es un ejemplo maravilloso de lo que estamos comentando. A ello Paulo Freire lo bautizó como docencia bancaria (1970) que se contraponía a la docencia creativa, lo que significa (dicho de forma abreviada) la que sacaba del alumnado lo mejor que tenía dentro. Por tanto, la persona no es una tabla rasa sobre la que hay que escribir, sino que la persona debe ver el mundo como aquel lienzo que debe dibujar y por tanto el o la docente debe procurar darle los pinceles adecuados a su alumnado.

Ferrer i Guàrdia tenía por costumbre dar como libro básico a los niños *Las Aventuras de Nono* escritas por Jean Grave que nos plantea la diferencia que hay entre el país de Autonomía y el de Argirocracia donde podemos leer cosas como esta (Grave 1980:8)

Hasta el día se han hecho muchos libros para enseñar a los niños

que deben ser juiciosos y obedientes, pero, por desgracia, son los padres quienes los escriben, y se ha incurrido en la falta de no recomendarles que no pidan a los hijos cosas superiores al alcance de su edad y de su razonamiento; eso sin contar que la mayor parte de los padres y de las madres desconocen por completo el oficio.

Por otra parte, habla Domínguez (2003) acerca de que la educación nace de pensar en qué es una persona; y podemos ir más allá añadiendo que debemos pensar en qué es la sociedad y qué entorno social tenemos para ver cuál queremos. Puesto que sino valoramos el entorno social, ni lo transformamos, si solo cambiamos la persona sin pretender que influya en la sociedad, corremos el peligro de quedarnos sin lo más importante, por que de la interacción con el entorno crecemos y hacemos crecer al entorno. Nosotros somos quienes decidimos si vivir en Autonomía, la isla de Utopía o en Argirocracia, puesto que nosotros formamos parte de nuestro entorno, somos aquél elemento de nuestro sociedad con que más en contacto estamos y necesitamos libertad para crearnos como queramos haciendo así nuestro mundo un poco más cercano a nuestra voluntad.

De hecho, del entorno inmediato y el medio ambiente de la persona habla largo y tendido Dewey (1995) quien a su vez matiza una diferencia interesante entre educación y adiestramiento. Podemos coincidir fácilmente con el autor al entender que si simplemente nos condicionaran en el colegio, no habría educación ninguna. Más bien sería un adiestramiento que a duras penas sí nos valdría para reproducir lo que ya hay, nunca para cambiarlo, por tanto tampoco (jamás) para mejorarlo. Y desde luego, este adiestramiento no nos haría partícipes del medio, ni del fin de la educación. Simplemente se respondería a un estímulo que no tiene por qué ser el origen de la acción real. Nuestro mundo sería por consiguiente una especie de fractal en que un célula idéntica a la otra crece de la misma forma que la anterior sin modificar en nada su entorno, puesto que siempre será todo igual.

Usando el mismo ejemplo que Dewey (1995) nos da, podemos entender

que de la misma forma que el caballo no se interesa en transportar al jinete, sino en llegar al abrevadero que piensa que hay al final de la carrera; de la misma forma actuará la docencia: creando una sociedad alienada ya desde su constitución de los verdaderos fines para que es creada. Aunque extrañamente y de forma alienante para el alumnado, no se ofrece esta última finalidad, sino que simplemente se les ofrece premios y recompensas para seguir lo que el grupo ha convenido o castigos y reprimendas para lo que no ha convenido. ¿Cómo se transmite este valor social de autonomía y de libre investigación de la verdad al alumnado si es que se transmite? Demelo (1988:89) nos plantea en un breve relato corto.

Un hombre decidió suministrar dosis masivas de aceite de hígado de bacalao a su perro Dobberman, porque le habían dicho que era muy bueno para los perros. De modo que cada día sujetaba entre sus rodillas la cabeza del animal, que se resistía con todas sus fuerzas, le obligaba a abrir la boca y le vertía el aceite por el gañote. Pero, un día, el perro logró soltarse y el aceite cayó al suelo. Entonces, para asombro de su dueño, el perro volvió dócilmente a él en clara actitud de querer lamer la cuchara. Fue entonces cuando el hombre descubrió que lo que el perro rechazaba no era el aceite, sino el modo de administrárselo.

De aquí podemos preguntarnos si realmente estamos usando la escuela para inocular una serie de contenidos en el alumnado de la misma forma que el dueño del perro hacía. Puesto que alejamos al alumnado de la verdadera finalidad de la escuela: la transformación personal como medio y fin de transformación social, y nos centramos muchas veces en la simple transmisión de contenidos sin darnos cuenta de que las matemáticas o la lengua son el medio; incluso podemos entenderlas como la excusa para conseguir que la persona llegue a ser persona: llegue a ser libre. Y no aspire a estar supeditada a un docente que le diga qué hacer, un jefe que le proporcione un salario...

La escuela debe ayudar a ver que uno o una se puede enseñar a sí

mismo, que uno o una se puede emplear a sí mismo... porque si estamos bien educados, no responderemos ante nadie: seremos autoresponsables. Ya la Ciropedia lo decía (Xenofont 1965:106)

jo t'he ensenyat aquest art amb la intenció que no haguessis d'escoltar els consells dels déus a través d'altres intèrprets, sinó que tu mateix, veient els signes visibles i oint els que es poden sentir, els entenguessis i no et trobessis a les mans dels endevins [...] i perquè, si mai et trobessis sense endeví, no deixessis de saber interpretar els presagis divins,

Dicho en un lenguaje más científico con palabras de Vázquez y Escámez (2010:6)

Los docentes han de promover la autonomía personal del alumnado, que no es otra cosa que el aprendizaje que mejora los niveles de la conciencia y de las decisiones personales (Escámez, 2007) en los asuntos que a uno le conciernen.

A la vez de promover la autoresponsabilidad y la autonomía de la persona, la escuela debe ayudar a ver las falacias de los medios de comunicación como forma de liberación y desprogramación de las intenciones del capital y el poder político. De hecho para Noam Chomsky (2010) son lo mismo el capital y el poder político, porque el primero junto a los medios de comunicación absorben a la ciudadanía y por tanto, a la sociedad. En (2010:15) nos dice “La lógica es clara y sencilla: la propaganda es a la democracia lo que la cachiporra es al estado totalitario.” Esto queda explicado en su libro donde nos habla de la necesidad de desprogramación de las falacias que el gobierno nos intenta inculcar para servir mejor a quien manda, que es el capital. Para Chomsky la sociedad tiene cuatro clases sociales, si quisiéramos verlo así: estamentos en los que tenemos de nuevo una clase baja (primer estamento) que se domestica fácilmente con la propaganda que los intelectuales diseñan para hacer que la democracia deje de ser el poder del pueblo siendo lo que el pueblo cree que quiere, de forma que los intelectuales que pueden servir al

capital (segundo estamento) pasan a formar parte de la élite intelectual abandonando la casta inferior y siendo bien remunerados (tercer estamento), de forma que la gente pretenderá ser como ellos. Por contra, hay un creciente grupo que va haciendo contrapropaganda contra el mensaje dado para intentar desprogramar a la gente (cuarto estamento) como ocurrió por ejemplo durante la guerra del Vietnam donde se hablaba de la amenaza interna que sufría el país y la necesidad de liberación que tenían. Cuando la única liberación fue demográfica: más de dos millones de muertos reconocidos, mientras que el norteamericano medio las cifra en unas 100.000. En (2010: 26) nos dice literalmente.

era necesario que esta fuera la imagen oficial e inequívoca; y ha funcionado muy bien, ya que si se tiene el control absoluto de los medios de comunicación y el sistema educativo y la intelectualidad son conformistas, puede surtir efecto cualquier política.

Teniendo en cuenta estas palabras podemos entender que la educación tiene claramente el valor social de liberación de las masas mediante la liberación de las personas por que nos ayudará a desprogramarnos de las posibles trampas de los medios de comunicación y a formar parte de la intelectualidad inconformista de la que habla el norteamericano. Ya que necesariamente, para la ciudadanía y para la persona, hay que tener esa legítima defensa que representa la educación contra los intentos de manipulación que aparecen desde la arena políticocapitalista para conseguir sus intereses o la aspiración económica que tienen los intelectuales, aunque les suponga manipular a su pueblo.

No es que estudiar nos garantice nada, sino que estudiar con un espíritu crítico nos puede permitir preguntarnos más allá de lo que se nos repite en los medios y nos puede ayudar a encontrar la mentira puesta en la máquina que habla en nuestros sueños y evitarnos que nuestra vida consista en trabajar, comer y pedir más soma como Aldous Huxley (2007) nos prevé de ella en su "Mundo Feliz" y Royo 2012 nos demuestra en su estudio de cómo los medios

pueden tumbar a toda una casta ilustrada: el personal docente en España a base de repetir medias verdades provenientes de una entidad económica, que no educativa, como es la OCDE y sus informes PISA; si se unen a una prensa más sensacionalista que bien formada y avezada a la verdad, la investigación y el buen hacer periodístico.

La educación puede hacernos ver que este es el mejor de los mundos posibles como creía Cándido (Voltaire 2004) o darnos cuenta de que en todo es cambiante y mejorable. De que se debe valorar la vida sin tener en cuenta la estirpe, los títulos o la capacidad económica de quien nos rodea, sino su valía como ser humano. Puesto que puede sernos mejor amigo un criado con nobleza de espíritu, que un noble con bajeza de alma. Debido a que los títulos nobiliarios han sido eliminados a la mínima expresión y los estudios de una persona parece que valen de poco sino producen un beneficio económico, analizaremos uno de los factores que tal vez se deban de trabajar un poco mejor en la escuela actual: la valoración de lo económico y lo no económico.

4.5 El valor social de la educación como medio de valoración de lo económico y lo no económico.

Es indudable que la educación ofrece mayores posibilidades laborales y profesionales a quien la tiene, respecto a quien no la tiene, pero puede aportar mucho más que el simple aumento del salario o la empleabilidad de quien recibe algún plus educativo (Santín 2003). Melanie Walker (2007:109) basándose en Bourdieu nos plantea que hay que ir más allá de las capacidades que aporta el dinero, especialmente del que da a quien lo tiene de cuna, puesto que representa un marcador heredado con diferente puntuación para cada jugador. Por eso, el dinero en sí mismo no debería ser un valor decisivo para la persona en la educación (ni como forma de acceso, ni como objetivo asociado a ella), puesto que el hecho de ganar o heredar más o menos dinero no es lo que garantiza su mayor disfrute, ni mucho menos que se use bien. “Las ganancias que envilecen causan graves perjuicios” Sófocles (2009: 10)

En toda búsqueda económica se deben adjuntar las repercusiones no económicas que nos acarrearán las acciones para lucrarnos. Y esto sí que es un valor social importante. Por lo pronto, Calero, Gil y Fernández (2011 y 2012) nos plantean una división concreta entre el beneficio monetario que no necesita de mucha explicación por que su propio nombre lo indica: ganar dinero. Y los no monetarios que resumiremos en los siguientes puntos:

A Beneficios no monetarios privados

A.1 Beneficios no monetarios privados sobre la salud

Mejora del uso del sistema sanitario; hábitos de salud, higiene o alimentación...

A.2 Beneficios privados sobre el consumo y el ahorro

Mejora de la calidad del ocio y de para qué se ahorra: teatro, libros, viajes...

A.3 Beneficios sobre la familia y el entorno cercano

Búsqueda de pareja en el entorno próximo y más o menos semejante; capacidad de ayuda a la descendencia a nivel escolar...

B Beneficios no monetarios sociales

Conocimiento y consecuente comprensión de los distintos valores del resto de la sociedad. Con lo que los problemas y los delitos relacionados con la xenofobia o la violencia se reducen por ser conscientes de que la diferencia no solo es lógica, sino sana.

A estos podemos entender que se les puede incluir otro que no hemos encontrado en el artículo de Calero et altri (2011 y 2012), como es el beneficio monetario social. O la responsabilidad social monetaria, la cual tampoco encontramos que se dé fácilmente a día de hoy. Raramente se ve que se vaya más allá de la explicación de los impuestos que se hace más que frugalmente, no se plantea de forma concreta que poseer dinero es una responsabilidad y que hay que gastarlo a su vez con sentido común. De la misma forma que

conseguirlo legítimamente es un deber, también lo debe ser conservarlo y gastarlo en el bien común. No hay mejor definición de sadismo que ver a alguien comprar un producto superfluo carente de valor intrínseco, con un precio hipertrofiado al punto del escarnio mientras se niega la sanidad a alguien enfermo.

La educación nos abre las puertas a entender que mayor poder es mayor responsabilidad, incluso en lo económico. Y que la brecha social debe ir reduciéndose. Este es un valor importante para la humanidad que puede llegar a desarrollarse más y mejor cuanto más educadas estén las personas. De hecho, podemos reconocer que en Banqué, Quero y Calafell (2011) se⁶ trabaja el consumo en los escolares y es un primer punto donde comenzar el camino para ver este valor social de la educación.

4.6 El valor social de la educación como medio de valoración de la educación y las ciencias.

Aunque pueda parecer redundante el enunciado, tenemos que reconocer que la educación se revaloriza cuanto más educada está una persona. Y sobre todo, más fácilmente se comprenden las distintas valías y los esfuerzos que esta nos aporta. Una persona analfabeta puede llegar a comprender que es mejor leer, pero no sabe realmente hasta qué niveles puede elevarle el conocimiento de las letras.

En cambio, una persona con un doctorado o con una licenciatura podría llegar a comprender mucho mejor las capacidades que ha adquirido y cómo estas han mejorado su vida. Aunque sea al modo de Sócrates de solo sé que no sé nada. Puesto que muchas veces la cultura lo que nos hace es mostrarnos aquello que nos queda por aprender.

De la misma forma, el hecho de valorar la educación y la ciencia como elementos mejoradores de la educación hace que el cuerpo docente siga

⁶ Trabajo basado en l'Escola de Consum de Catalunya a l'Agència Catalana de Consum

estudiando e innovando mientras que se aportan estos nuevos saberes al alumnado para que mejore sus estudios: técnicas de estudio, memorización, comprensión...

De darse el caso contrario, corremos el peligro de tener un profesorado que entienda las innovaciones educativas como modas simples y que por tanto no tiene ninguna compensación real el sobre esfuerzo de estudiar y actualizarse. Puesto que las innovaciones no supondrían más diferencia alguna y por tanto, la educación más válida desde este prisma será la tradicional y clásica que no supone riesgos ni esfuerzos. En vez de entender las innovaciones como avances igual como los aportados por la electricidad y buscar continuamente las mejoras que aportan las universidades de la misma forma que nadie entiende que una antorcha por muy tradicional o clásica que sea valga hoy en día para iluminar habiendo bombillas y lámparas.

Finalmente, debemos entender la escuela y el cuerpo docente como un ente y un colectivo que investiga, no como un sujeto pasivo que recibe las ideas de las cátedras. La investigación debe partir de la práctica y sin la experiencia docente del día a día ni la investigación que nos demuestre que se cree de verdad en la ciencia costará transmitir este valor al alumnado. Tradicionalmente sólo se ha investigado en la universidad, pero esto debe ir evolucionando para que vayamos incluyendo en estos menesteres a los centros escolares ordinarios (Tonucci: 1977:9):

la experimentación se considera posible para cualquier escuela. Por tanto, la experimentación deja de ser una concesión a situaciones teóricas óptimas, que puede dar indicaciones a todos; se convierte en una exigencia de crecimiento que puede realizarse, poco a poco, en el puesto de trabajo.

5. Cuadros resúmenes de los valores de la educación.

Como hemos dicho antes, no nos planteamos que estos sean todos los valores sociales posibles. Por tanto el trabajo sería perfectamente ampliable en un posible doctorado. De hecho, sería conveniente hacerlo para tener pequeños instrumentos de medida temáticos breves. Pero de esto hablaremos más adelante. No obstante, podemos entender que este ya es un instrumento ciertamente completo y que nos puede ilustrar sobre el perfil del aspirante. Para entender mejor lo trabajado hasta el momento, lo concretaremos todo en Cuadros divididos por temáticas para que quien lee pueda usarlos individualmente si lo prefiere y en el Anexo 1 las uniremos también aprovechando la encuesta de validación del constructo por los jueces. Así la persona que lo lea podrá de un vistazo entenderlo con mayor facilidad y tendrá una visión integral del constructo.

El primero será un el Cuadro 2. en el que encontremos el nombre del valor social y una descripción breve. Por su dificultad de presentación, se hará el Cuadro 3. en el que se refleje el valor social y las dimensiones. Finalmente encontraremos el Cuadro 4. que usaremos para entender mejor el planteamiento de la investigación según otros autores y lo relacionaremos con la nuestra concretando las propuestas en los Cuadros 5. a 10. en los que se trabajarán las dimensiones y sus subdimensiones posibles de forma que desde estas podamos buscar el instrumento de medida más fácilmente y se comprenda mejor el proceso de búsqueda realizado.

5.1 Valores/dimensiones y descripción rápida.

Cuadro 2. de valores/dimensiones y descripción rápida.

Dimensiones del valor social subjetivo de la educación	Breve descripción
El vsse como elemento mejorador de la persona y por tanto de la sociedad.	La educación es aquello que puede mejorar a la persona y hacer demostrar que es lo más elevado que poseemos. A su vez nos hace ver que la educación es para todo el mundo y que mejora la sociedad al mejorar a las personas.
El vsse como elemento igualador de géneros.	La educación nos demuestra que la mujer y el hombre son iguales en derechos y en obligaciones, en tanto que son igualmente miembros de la raza humana.
El vsse como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.	La educación nos demuestra que las costumbres pueden variar y que ellas sirven a las personas, y no al revés.
El vsse como favorecedor de la justicia.	La educación nos hace ver que la justicia es la base de la humanidad y que sin ella, no hay asociación posible.
El vsse como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.	La educación debe garantizar la autonomía de la persona y la búsqueda de la verdad para que la persona y la educación respondan a las necesidades humanas y no las de algunas personas.
El vsse como medio de valoración de lo económico y lo no económico.	Se debe de valorar la vertiente económica en su justa medida y a su vez aquello no económico que nos ofrece la educación y la vida en general para evitar que el desplace a la persona como fin último en la vida.
El vsse como medio de valoración de la educación y las ciencias.	El hecho de ser educados nos hace valorar mejor la educación y sus posibilidades para nosotros mismos y los demás.

A continuación comenzaremos a relacionar cada dimensión con las subdimensiones que abarca. Pese a que se han tratado de forma "narrada", puede que sea más interesante sintetizar las dimensiones en líneas cortas para su fácil comprensión. Con lo que el siguiente punto tratará de esquematizar ágilmente y de forma más visual las distintas dimensiones en que cada vsse se han trabajado. Tras la tabla relacionaremos las subdimensiones que pueden

ligarse entre ellas para que podamos de esa forma entender mejor el constructo y a su vez sintetizar el instrumento de medida final.

Al entenderse que la tabla es de fácil comprensión y que realmente se va a explicar en el punto siguiente, no se va a dar una explicación inmediata, cosa que sí se hará en la siguiente tabla para poder entender el constructo relacionando las dimensiones, subdimensiones y los indicadores de medida.

5.2. Dimensiones por cada valor trabajado.

Si el Cuadro 3. lo confrontamos como hemos observado en un principio con lo dicho por Jornet et altri (2011) veremos que podemos encontrar bastantes coincidencias tanto en la forma como en el fondo, simplemente aquí hemos ido un poco más adelante en la selección. Si reproducimos el Cuadro de estos autores Cuadro 4. veremos que sus cuatro dimensiones Jornet et altri (2011:75): “Expectativas y metas educativas.”; “Justicia Social y Educación”; “Valor diferencial de la educación” y “Obstáculos y facilitadores” pueden contener dentro perfectamente todas las dimensiones aquí propuestas. Especialmente en la tercera de sus dimensiones: “Valor diferencial de la educación” que es a la que más nos referimos, aunque transversalmente podemos entrar a valorar cualquier punto de las otras tres dimensiones.

No obstante, se ha querido marcar la diferenciación y el porqué de no haber empezado directamente con este cuadro y sin haber seguido hacia adelante desde el trabajo de los valencianos únicamente como punto de partida. Se ha buscado la confirmación y demostración mediante otras vías a las habituales como han sido la literatura recreativa.

Tras ver el Cuadro 4. entenderemos mejor que las dimensiones que se plantean son principalmente para la familia y el entorno social, pero realmente pueden ser útiles como dimensiones e indicadores para el profesorado, porque las propias expectativas que tenga el profesorado para su alumnado y el por qué de ellas o bien los obstáculos y facilitadores que se perciban por parte del

equipo de profesorado pueden ayudarnos a describir al profesorado y por tanto, nos pueden servir como parte también del instrumento de medida.

Cuadro 3. de dimensiones por cada valor trabajado de elaboración propia

Dimensiones del VSSE	Subdimensiones del valor
1 El vsse como elemento mejorador de la persona y por tanto de la sociedad.	1 Mejora a la persona. 2 Ayuda a reconocer la valía del individuo. 3 Sirve a la sociedad al completo. 4 Evita la diferenciación por razas. 5 Iguala a las personas independientemente de su género.
2 El vsse como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.	1 Posibilita cambiar las costumbres para beneficio de la sociedad. 2 Crea hábitos y costumbres positivos. 3 Permite construir la democracia.
3 El vsse como favorecedor de la justicia.	1 Ayuda a diferenciar entre justicia y autoridad. 2 Favorece el conocimiento de los roles de quien juzga y gobierna.
4 El vsse como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.	1 Libera a la persona de la opinión de los demás. 2 Ayuda al auto y heteroconocimiento.
5 El vsse como medio de valoración de lo económico y lo no económico.	1 Permite dar al dinero su justo valor. 2 Responsabiliza a la persona con la forma de obtener su salario. 3 Enseña a gastar el dinero. 4 demuestra la dignidad de la persona independientemente de su capacidad económica.
6 El vsse como medio de valoración de la educación y las ciencias.	1 Ayuda a entender las posibilidades que da la educación. 2 Facilita la comprensión de las ciencias. 3 Permite la adquisición del método científico en la vida.

Cuadro 4. Dimensiones en indicadores propuestos para el VSE-subjetivo.

Dimensión	Indicador	Fuente de recogida de información		
		Alumnado	Familias	Profesorado
Dimensión 1. Expectativas y metas educativas ¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado y las familias en la educación?	Nivel de aspiraciones educativas. Expresión de las metas generales de logro educativo que tiene el alumnado y sus familias. Niveles a los que se aspira llegar.	X	X	
Dimensión 2. Justicia Social y Educación. ¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas. Percepción de su propia experiencia como educando. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	X	X	
Dimensión 3. Valor diferencial de la educación. ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	Importancia de la educación para la vida: Personal, Laboral, y Social.	X	X	X
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores. ¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?	Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado como por sus familias.	X	X	

Fuente: (Jornet et altri 2011:75)

5.3 Correlación entre subdimensiones e indicadores de medida de cada dimensión.

Debido al tamaño y la complejidad entrañaría realizar este trabajo en un solo cuadro de correlación si se diseñara como un todo único, se dividirá por dimensiones y se procederá a explicar la correlación existente para que pueda también ser trabajado por las partes que conforman el constructo si se prefiere con más detalle.

Por otra parte, se irán marcando las relaciones que se vayan encontrando entre las dimensiones y los indicadores de medida que se relacionen con lo estudiado en cada momento. Como anexo 1. se encontrará la totalidad de las dimensiones e indicadores para facilitar el trabajo a quien quiera trabajar desde la globalidad del instrumento y no por dimensiones.

5.3.1 VSSE como elemento mejorador de la persona y la sociedad.

El primer valor dividido en subdimensiones es el elemento mejorador de la persona y la sociedad Cuadro 5. Este se dividirá en la mejora de la persona, el reconocimiento al individuo, el servicio a la sociedad, la humanidad como un todo y la igualdad de género. La presencia o ausencia de esta dimensión en el aula se puede medir teniendo en cuenta el uso de sentencias que den información negativa que minen la resiliencia y el por qué de estas. Puesto que el por qué del uso de esas expresiones puede denotar el fallo en uno u otro valor social de la educación. Ya que no es lo mismo decir: *No podrás jamás. Las mujeres jamás podréis. Los negros no pueden...* Cada una de ellas nos lleva a pensar en un error a la hora de valorar la valía del individuo y no permite ni la búsqueda, ni el reconocimiento ni la potenciación de las habilidades y capacidades. Por tanto, se impide el aprovechamiento social de la persona y la idea para la persona de que puede mejorar la sociedad.

A su vez, el alumnado que no ha sido entrenado en su valía es fácil que le minemos la autoestima y le dificultemos la concepción de que tiene deberes y derechos. Especialmente sino se han trabajado estos correctamente en clase y no se han confrontado. De la misma forma que sino se han estudiado las distintas sociedades de forma crítica y no se entienden las diferencias y el por qué de ellas. Igual como no se puede llegar a comprender la importancia de la mujer en esta vida sino se la tiene en cuenta en el lenguaje ni se sabe que las artes y las ciencias no serían las mismas sin determinadas mujeres relevantes de la época. Tampoco se podría entender la sociedad actual sin entender que no solo las distintas etnias como la gitana forman parte de hecho y derecho de esta sociedad, sino que repercuten de forma positiva en ella. Claro que para ello hace falta un profundo conocimiento de estas etnias y de su forma y tiempo de llegada a la península. Bien sea como parte clara del currículum, bien de forma transversal, bien mediante el uso de expresiones más adecuadas a las que estamos acostumbrados a oír.

Cuadro 5. VSSE como elemento mejorador de la persona y la sociedad

Subdimensiones	Indicadores de medida
A) Mejora a la persona.	1 Uso de expresiones que den información positiva sobre la persona que puedan fortalecer la resiliencia del alumnado y el por qué de estas.
B) Ayuda a reconocer la valía del individuo.	1 Búsqueda de las habilidades y capacidades individuales del alumnado. 2 Reconocimiento de las habilidades y capacidades individuales del alumnado. 3 Potenciación de las habilidades y capacidades individuales del alumnado.
C) Sirve a la sociedad al completo.	1 Confirmación de que todo el alumnado mejora. 2 Enfoque social de las habilidades y capacidades en el alumnado.
D) Ayuda a comprender la humanidad como una única raza.	1 Estudio de los derechos de las personas y de su adquisición. 2 Estudio de los deberes de las personas y del su cumplimiento. 3 Estudio de las costumbres de la humanidad y comprensión de las semejanzas y el por qué de las diferencias. 4 Uso de un lenguaje correcto hacia las etnias. 5 Estudio de la historia de las etnias y sus personajes destacados.
E) Iguala a las personas independientemente de su género.	1 Uso de lenguaje coeducativo. 2 Estudio de figuras importantes de ambos géneros.

5.3.2 VSSE como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.

El siguiente valor se basa en que la educación puede valernos para cambiar las costumbres sociales que ya no valen y proponer otras mejores. Cuadro 6. La sociedad está atada al pasado y muchas veces ciertas costumbres se dan por buenas sin tener que serlo y las ajenas a nuestra cultura por malas siendo positivas, incluso mejores que las autóctonas. En el aula se deberían sopesar las costumbres propias y las ajenas para intentar buscar la interculturalidad y el aprender de los otros, ya que muchas veces nos hace ver

que no hay otros, sino que nosotros somos todos. Mientras se van conociendo los usos sociales se pueden ir diseñando los del aula de forma democrática y con estos ir elaborando el hábito de trabajar por el bien de todos y buscar la forma de mejorar la sociedad.

Cuadro 6. VSSE como forma de cambiar las costumbres sociales inválidas.

Subdimensiones	Indicadores de medida
A) Libera a la persona del pasado.	1 Estudio de los derechos y los deberes de las personas y de la adquisición de ellos.
B) Muestra culturas y sociedades diversas.	1 Estudio de culturas y sociedades diversas. 2 Comparación crítica de las culturas y sociedades autóctonas.
B) Posibilita cambiar las costumbres para beneficio de la sociedad.	1 Estudio de las leyes y costumbres del entorno y su valoración empezando desde las del aula. 2 Crítica de las leyes y costumbres y propuesta de cambio razonada.
C) Crea hábitos y costumbres positivos.	1 Elaboración de normas para el aula, el colegio o el entorno que luego se deberán cumplir.

5.3.3 VSSE como favorecedor de la justicia.

Si bien hemos mencionado antes la duda de si sería posible usar parte de esta dimensión con los niños más pequeños del aula, se incluirá en el trabajo y en el instrumento de medida. Posteriormente, en el trabajo de doctorado se hará una investigación más exhaustiva de las posibilidades de la desobediencia aplicada a la educación infantil y primaria. Para ello haría falta ser capaces de saber si el docente distingue entre autoridad y justicia, porque no siempre las autoridades pueden presumir de justicia. Como se propone y concreta en el Cuadro 7. Deberíamos estudiar los diferentes sistemas de gestión en profundidad y poder criticarlos, incluso aplicarlos en el aula para poder percibirlos. En este caso, se debería ir dando voz y voto al alumnado para que vaya construyendo las normas del aula y autogestionarse consecuentemente, incluso permitiendo que pueda ir eligiendo parte de su temario.

Cuadro 7. VSSE como favorecedor de la justicia

Subdimensiones	Indicadores de medida
A) Ayuda a diferenciar entre justicia y autoridad.	1 Estudiar la diferencia entre justicia y autoridad. 2 Procurar que en nuestro aula sean la misma cosa haciendo que la autoridad esté basada en la razón y la justicia.
B) Favorece el conocimiento de los roles de quien juzga y gobierna.	1 Estudiar los sistemas de gestión posibles. 2 Aplicar los distintos sistemas de gestión posibles para que se vaya decidiendo cuánto son convenientes.
C) Permite a la persona ser parte activa de la democracia.	1 Ir dando voz y voto al alumnado. 2 Permitir que el alumnado decida, al menos en parte, los contenidos a estudiar.

5.3.4 VSSE como medio de autonomía y búsqueda de la verdad.

Como se concreta en el Cuadro 8. La escuela debe ayudar a que la persona conozca el mundo, pero sobre todo para que lo entienda por ella misma, y no como diga el profesorado. Desligándose así el alumnado de quien le dio clase. Por eso el cuerpo docente debe habilitar al alumnado para investigar, más que para reproducir. Debe ayudar a referirse a las fuentes bibliográficas para poder rebatir a los docentes. Incluso que aporten su bibliografía y sus opiniones. Trabajar en un espíritu de crítica sana y colaboración dialógica. Evaluándose entre los mismos componentes del aula y permitiendo el reconocimiento de las capacidades individuales de esta forma; no solo las que el profesorado considere, sino las que el alumnado entiende como positivas. Trabajando en base a las singularidades de cada persona y haciendo pasar al alumnado por cada rol posible en las interacciones del aula.

Cuadro 8. VSSE como medio de autonomía y búsqueda de la verdad

Subdimensiones	Indicadores de medida
A) Libera a la persona de la opinión de los demás.	1 Referir a bibliografía los contenidos del aula para poder rebatirlos. 2 Permitir la aportación de argumentos y bibliografía distintos a la propuesta de inicio. 3 Facilitar la crítica sana en el aula y entre el alumnado.
B) Ayuda al auto y heteroconocimiento.	1 Colaboración dialógica en el aula. 2 Permitir la valoración entre colegas de clase. 3 Reconocimiento de las distintas capacidades singulares del alumnado.
C) Evidencia las funciones de los otros respecto a uno.	1 En base a las capacidades comunes y singulares, pautar el trabajo del aula. 2 Potenciar la búsqueda de roles y hacer que cada persona vaya teniendo cada uno de los que se puedan trabajar.

5.3.5 VSSE como medio de valoración de lo económico y lo no económico.

Al estudiar la economía y la función del dinero se pueden hacer ver las prioridades humanas y supeditar el capital a ellas para acabar desprogramando a la persona de los mensajes consumistas que lanza la sociedad. Para ello habría que entender la dignidad del trabajo en cualquiera de sus formas y distinguir entre el trabajo necesario y el bien remunerado para permitir que se conozca el beneficio de que el alumnado mejor capacitado esté en los oficios más necesarios y que acaben siendo a su vez los mejor remunerados y considerados. Lógicamente asociando todo esto a la responsabilidad que se asocia a la obtención del dinero y el consumo sano y socialmente responsable. En base a todo esto, hemos desarrollado el Cuadro 9. para que se perciba lo dicho.

Cuadro 9. VSSE como medio de valoración de lo económico y lo no económico

Subdimensiones	Indicadores de medida
A) Permite dar al dinero su justo valor.	1 Estudio de la economía y de la función del dinero. 2 Hacer ver las prioridades humanas antes que las económicas. 3 Desprogramación de los mensajes consumistas.
B) Responsabiliza a la persona con la forma de obtener su salario.	1 Dar a entender la dignidad del trabajo en cualquiera de sus formas. 2 Diferenciar entre trabajo necesario y trabajo bien remunerado.
Continua	Continua
C) Enseña a gastar el dinero provechosamente para la persona y la sociedad.	1 Búsqueda de hábitos de consumo sano. 2 Razonamiento de los gastos. 3 Comprensión de los gastos sociales diferenciándolos de su esfuerzo económico o de su rentabilidad.
D) Demuestra la dignidad de la persona independientemente de su capacidad económica.	1 Estudio de personalidades humildes que hayan hecho aportaciones a la sociedad.

Fuente de elaboración propia.

5.3.6 VSSE como medio de valoración de la educación y las ciencias.

Pese a ser el último citado, debería ser la base de todo lo dicho anteriormente el hecho de que la escuela sea lo que ayude a conocer la escuela y sus efectos. Debe ayudar a que se vea la escuela como algo positivo y que ayudará a mejorar a la persona. Que muestre su propia utilidad. Además de la adecuación a cada uno de sus niveles al alumnado. Haciendo ver la utilidad de la ciencia y el método científico, se puede recortar la superstición que tanto ha retrasado a la humanidad en muchos aspectos como la falsa ciencia de la segregación natural. Todo esto se ve en el Cuadro 10.

Cuadro 10. VSSE como medio de valoración de la educación y las ciencias.

Subdimensiones	Indicadores de medida
A) Ayuda a entender las posibilidades que la educación aporta.	1 Valoración de la educación como elemento mejorador de la vida. 2 Comprensión de los niveles de la educación y el aporte de cada uno.
B) Facilita la comprensión de las ciencias y sus posibilidades.	1 Hacer ver que para el conocimiento de cualquier área de la vida se puede trabajar desde la ciencia. 2 Distinción entre ciencia y superstición.
C) Permite la adquisición del método científico en la cotidianeidad.	1 Estudio del método científico. 2 Hacer ver el retraso que ha habido en la humanidad por no usar la ciencia como unidad de medida.

6. Construcción del instrumento.

A la hora de elaborar el instrumento de medida, lo primero que debemos tener en cuenta es lo que nos advierten (Jornet et altri 2011:72)

Es fundamental ajustar bien el formato del instrumento a las características de lo que va a pretenderse evaluar. Parece claro que una mera escala que integre reactivos (formulados como afirmaciones o cuestiones) y que pretendan recoger la opinión de estos colectivos a partir de una escala puede incluir errores importantes, recogiendo elementos de deseabilidad social y no actitudes reales acerca del problema. Por ello, el diseño de este tipo de instrumento debe orientarse preferentemente a partir de situaciones en las que las personas juzguen posibles alternativas de conducta, actuando como observadores, y alejándose del rol de observados. Así como es importante incluir elementos internos de control interno, que permitan análisis de coherencia y/o sinceridad en las respuestas.

Por tanto, evitaremos plantear el instrumento en forma de test multirespuesta y plantearemos situaciones a evaluar en él. Pero como la cantidad de subdimensiones es considerable y el instrumento se alargaría demasiado, se plantearán situaciones en las que el profesional tenga que encontrarse con más de un indicador a la vez. Por otra parte, algunos de los indicadores pueden medirse observando la planificación docente, con lo que una buena forma sería preguntar de forma directa por la presencia de las dimensiones en la docencia para ver si al menos en la programación teórica aparece lo dicho. Bien como parte del currículum, bien como parte de los métodos docentes.

Por su parte Tejedor (2012:323) nos divide en 5 tipos las posibilidades de evaluación profesional docente y las ventajas y peligros que cada tipo de evaluación tiene:

1 Basadas en la opinión de quien supervisa.

2 Basadas en la opinión del alumnado.

3 Basadas en instrumentos estandarizados.

4 Basadas en logros alcanzados.

5 Basadas en evaluación por competencias.

La primera opción: nos supone un peligro a asumir forzosamente, ya que se pretende que el instrumento valga también para selección de candidaturas. Pese a que en la medida de lo posible lo evitaremos en la intención de formación para desarrollo profesional docente, puesto que quien supervisa en estos casos, puede ser un superior de quien dependa el puesto de trabajo y puede hacer surgir susceptibilidades ante la prueba. De ahí a que se recomiende encarecidamente un sistema de doble ciego semejante al de las revistas de investigación, pruebas de acceso a la administración...

La segunda, nos supondría basarnos en la opinión del alumnado y pese a que nos puede orientar, no deberemos considerarla como vinculante, por que el alumnado debe tener un criterio muy bien formado y este instrumento en concreto puede ser útil para evaluar a profesorado de infantil, primaria y los primeros niveles de secundaria en los que la propia concepción de la educación del alumnado con lo que la medición quedaría malograda si se usara con ellos, puesto que no saben leer o están aprendiendo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la diversidad de centros y de alumnado, no sería lógico ni justo poner a todo el profesorado en la misma criba, con lo que la equidad en este caso se nos dificultaría para reconocerle una alta validez y fiabilidad a esta posibilidad. Especialmente si vemos que solo dentro del circuito público y concertado tenemos estos tres tipos de colegios que la ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. En esta ley se nos describen los tres tipos de centros según el riesgo de exclusión social y vemos con facilidad que nunca podrá haber el mismo nivel en los tres tipos de centros, puesto que socialmente tampoco hay el mismo tipo de alumnado y por tanto ya de origen habrá una valoración distinta de lo que es

la sociedad.

Sexto. Centros docentes

A los efectos previstos en esta orden, los centros docentes tendrán la siguiente consideración:

- a) Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP) o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular (CAES).
- b) Los centros docentes que escolaricen entre un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel o etapa correspondiente, desarrollarán un Programa de Compensación Educativa.
- c) Cuando el porcentaje sea inferior, el centro docente adoptará, de forma planificada, las medidas educativas adecuadas para atender las necesidades de este alumnado.

La tercera opción: basarse en instrumentos estandarizados es muy interesante a la hora de hacer un trabajo cuantitativo, pero la intención de este trabajo es más cualitativa que cuantitativa. Para este otro tipo de visión, tenemos el trabajo de Sancho (2013) más versado en la comunidad educativa al completo que específicamente en el profesorado, pero ya ilustrativo del método y la temática.

La cuarta forma de evaluación, que basa la investigación en los logros alcanzados académicamente, la descartaremos en este tipo de trabajos, porque este tipo de evaluación va mucho más allá de la disciplina en cuestión que se imparta, con lo que los elementos que se usan para medir el avance académico resultan poco válidos en relación con el objeto a medir. Desde este mismo prisma podemos basarnos en los resultados del alumnado y desde ahí partir, por ejemplo, planteando una prueba a pasar al alumnado, y no al profesorado. Para en base a lo que haya aprendido el alumnado inferir la valía del

profesorado. Aunque otra vez volvemos a chocar con los distintos tipos de centro que plantea la legislación y la dificultad para medirlos con un justo rasero. Si bien podría plantearse construir varios tipos de instrumentos, esto saldría del objetivo del TFM, aunque sería un buen objetivo en vistas a un doctorado u otro tipo de investigación distinta a la propuesta.

Por último, vamos a destacar la evaluación de las competencias docentes como posibilidad de trabajo también. El hecho de medir desde el prisma de las competencias es especialmente interesante si tenemos en cuenta que no estaremos midiendo algo puramente intelectual, sino algo que va más allá, que tiene que ver con el saber hacer, el saber estar y el saber comunicar. Para Tejedor (2012:325) las competencias se dividen en varias funciones que son:

- ♣ Cognitiva: adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real

- ♣ Técnica: habilidades, puesta en práctica de procedimientos

- ♣ Integradora: integración de conocimiento teórico y aplicado

- ♣ Relacional. Comunicación efectiva

- ♣ Afectivo-moral: respeto a personas y situaciones

En base a esto, debemos ir más allá y por tanto medir teniendo en cuenta la multifuncionalidad del instrumento y las distintas posibilidades que nos ofrecen las competencias básicas del profesorado a la hora de ser medidas que otra vez según Tejedor (2012: 325) serían

- ♣ Observación de las clases

- ♣ Entrevista a profesores

- ♣ Autoinforme de actuación del docente

- ♣ Portafolio

- ♣ Opinión de gestores ajenos al centro
- ♣ Opinión de autoridades docentes y compañeros con responsabilidades de gestión
- ♣ Opinión de padres y alumnos
- ♣ Pruebas para medir competencias específicas del docente
- ♣ Logros alcanzados por los alumnos

Al ser físicamente imposible la observación de las clases si se quiere que este trabajo valga para discriminar la candidatura más interesante de entre un grupo de candidatos/as, las desecharemos como posibilidad. Aunque si se usara para desarrollo profesional docente sería un elemento muy interesante a evaluar. Ya que justamente lo que más se necesita es saber cómo trabajará esa persona. Esto nos puede hacer plantearnos que necesitaremos evaluar su plan docente (sus intenciones) y su forma de evaluar también. De hecho, Vergara (2011:8) nos plantea que la base del sistema educativo está en la calidad de la docencia y que una de las formas de saber cómo será esa docencia es justamente, saber cómo evaluará quien la provea.

hay que comprender a cabalidad el proceso que lleva a cabo el profesor en el aula, para detectar fortalezas y debilidades con la finalidad de mejorarlo. Además, la evaluación permite develar tipos de concepciones acerca de la naturaleza de la inteligencia, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, y sobre la profesión.

Por otra parte, la entrevista a profesorado sería un recurso, aunque matizándolo como veremos más adelante por el elevado coste temporal y de recursos que lleva asociado. Por lo que respecta al autoinforme sería otra posibilidad, pero usaremos para este trabajo en concreto el portafolio de la docencia si está en activo la persona o un planteamiento didáctico sino lo está, y si hiciera falta, como elemento final para esclarecer una última duda o un empate entre aspirantes: una entrevista personal.

Las opiniones de expertos o de las otras partes del proceso de enseñanza aprendizaje, las descartaremos también por la cantidad de recursos que necesitaríamos. Y como ya hemos dicho, sería injusto medir en base a los resultados del alumnado, puesto que esta medición solo nos valdría en un estudio a través de los años y comparando el aula con la mejora hecha por ella misma, siempre y cuando el aula fuera la misma y no hubiera sufrido demasiadas variaciones en la matrícula; cosa más bien difícil de conseguir debido a un día a día marcado por divorcios, inestabilidad laboral familiar y cambios de residencia no nos permitiría medir realmente con eficacia en base a resultados sí queremos una adecuación y una fiabilidad realmente apropiadas.

7. Instrumento de medida.

En la primera parte del instrumento de medida plantearemos una serie de situaciones al profesorado para responder en el espacio siguiente a las cuestiones que se le plantean de forma que analicemos no solamente lo que responde, sino también cómo lo responde. Soler (2012:90) nos dice claramente

Si bien el léxico diferencia y caracteriza a este lenguaje de especialidad, la intervención de aspectos pragmáticos y extralingüísticos, conformados con criterios sociológicos y comunicativos, también lo caracteriza. De hecho, las diferencias más significativas responden al uso de las unidades lingüísticas que hacen los hablantes en cada nivel de la gramática. Esas expresiones, que forman parte del discurso -tanto oral como escrito- de los pedagogos, se crean con los mismos procedimientos morfológicos y sintácticos que las palabras y expresiones de la lengua general pero su significado tiene cierto grado de creatividad.

Al plantearnos que dentro de las palabras del profesorado hay más de lo que parece, Soler nos abre esta nueva posibilidad de medida. Por ejemplo, si alguien nos habla de la igualdad de géneros usando siempre los términos en masculino subyace un tipo de docencia calificable por su discurso de machista en casos extremos; si lo hace usándolas únicamente en femenino puede denotar un discurso hembrista; si usa los masculinos para ciertos roles y los femeninos para otros vuelve a aparecernos la discriminación y si busca un lenguaje tendente a la coeducación con uso de masculinos, femeninos y palabras neutras sería el ejemplo de alguien que pretende una docencia coeducativa y humanizante. Por ello se ha buscado una redacción de los enunciados lo más aséptica posible a nivel de género, de forma que no se puedan sobreentender los sujetos para nada. Como se verá más adelante, en los enunciados no hay directores ni directoras, sino equipos directivos,

claustros... Por tanto, según cómo se distribuyan los sujetos se podrá tener en cuenta lo que subyace con mayor facilidad.

7.1 Casos prácticos

Para que pueda entenderse mejor este apartado del instrumento de medida, se plantean unos cuantos ejemplos de casos prácticos para ver cómo se plantean los dilemas y su redacción, además de las pequeñas indicaciones a dar. De la misma forma, se recuerda que lo importante no son los dilemas a presentar, sino los indicadores de medida a tener en cuenta, que son el verdadero objetivo de estudio. Puesto que los dilemas pueden y deben ser matizados, cambiados... según si buscamos todos los VSSE, si buscamos solo algunos por que en el equipo docente vemos que se carece de unos y no otros... Pero nos ha parecido importante que haya algunos ejemplos a modo de ilustración de las intenciones.

Caso 1

La dirección de un colegio, al que llega parte del alumnado en ruta escolar tiene dos opciones para pactar la ruta del autobús con el ayuntamiento. La primera cuesta menos dinero por que se haría usando la misma ruta urbana que ya pone el ayuntamiento. La compañía de autobuses rebajaría el precio por persona, pero haría perder 10 minutos a primera hora y 10 minutos a última hora durante todo el curso escolar al alumnado que usara este medio de transporte. El autobús tiene el horario condicionado para facilitar el transbordo con el tren. Por tanto es inamovible. En cambio, si se pone un autobús solo para el alumnado hay que pagar bastante más dinero, aunque se podría aprovechar todo el tiempo de clase.

¿Qué haría usted y por qué motivos lo haría?

Caso 2

El claustro ha llegado a la conclusión de que se hará una obra de teatro en lengua extranjera con el alumnado de primero de la ESO para ir haciendo del inglés una lengua vehicular. Buscan una obra distinta para cada clase y la reelaboran. Se reparten los papeles dando más peso en la obra a quienes mejor dominan la lengua. Cada persona se tiene que preparar su papel y como apenas tienen de 15 a 20 minutos para representar cada obra, se ve obligada a recortar algunos papeles minoritarios que quedan en apenas escasas líneas o palabras. El claustro decide quitar tiempo de intervención y de diálogo a quienes peor van en la asignatura para que la obra salga mejor y de sensación de calidad.

¿Está usted de acuerdo? ¿Qué hubiera hecho usted?

Caso 3

El alumnado de 4º de la E.S.O. realizará un viaje de fin de curso. El viaje cuesta 200€ por persona. La asociación de familiares del alumnado del centro tiene por costumbre ayudar pagando el 10% del coste, que en este caso serían 20€.

En cambio, este año, con la crisis ha salido la duda de si es mejor pagar el 10% de forma indiscriminada o bien es mejor pagar el viaje completo a aquellas personas que no puedan pagar y corran el riesgo de no poder ir.

¿Qué haría usted?

Caso 4

En el Instituto se está trabajando con el alumnado el tema de la igualdad entre los hombres y las mujeres en la sociedad actual. Después de dos clases

dedicadas a indagar sobre el tema, se divide la clase en grupos de trabajo y se les asigna a ambos grupos la tarea de elaborar un póster sobre la igualdad de hombres y mujeres. Prometiéndoles que una vez terminado el trabajo, se colocarán en un sitio bien visible del instituto. Al entregar los trabajos terminados, hay uno en el que se hace apología de la inferioridad de la mujer y la necesidad de que ocupe posiciones diferentes en la sociedad, dedicándose sobre todo a las tareas domésticas, en especial a la crianza y el cuidado de la familia.

El trabajo se califica y puntúa sin tener en cuenta lo que dice, evaluando sólo el trabajo realizado para elaborar el póster; sin embargo, se considera que no es posible incluirlo en la exposición.

¿Esto atenta contra la libertad de expresión? ¿Hubiera hecho usted algo distinto?

Caso 5

En una clase hay una parte del alumnado con pocas ganas de trabajar. Se pide un trabajo de investigación. Este grupo se reúne y decide hacer la investigación sobre la marihuana y la cocaína llegando a unos niveles de implicación y conocimiento impensables con cualquier otra temática, pero aportando conocimientos como la forma de cultivar marihuana en interior... que dan a entender que conocen de primera mano estas drogas. Su trabajo es puntuado y se cuenta como un trabajo cualquiera más. En el centro hay gente partidaria de censurar el trabajo y que no puntué, en cambio, otra parte del profesorado es partidaria de usar el éxito de la temática para reconducir sus clases poniendo ejemplos más interesantes en sus clases y a su vez incidir con campañas contra el consumo y venta de las sustancias.

¿Qué haría usted?

Caso 6

En el Instituto se está trabajando con el alumnado el tema de la igualdad de raza en la sociedad actual. Después de dos clases dedicadas a indagar sobre el tema, se divide el aula en grupos de trabajo y se les asigna a ambos grupos la tarea de elaborar un póster sobre la igualdad; prometiendo que una vez terminado el trabajo, se colocarán en un sitio bien visible del instituto. Al entregar los trabajos terminados, hay uno en el que se hace apología de la inferioridad de ciertas etnias y la pretensión de que ocupe posiciones diferentes en la sociedad, dedicándose sobre todo a ciertos trabajos o que no tengan derecho a la entrada en el país.

El trabajo se califica y puntúa sin tener en cuenta lo que dice, evaluando sólo el trabajo realizado para elaborar el póster; sin embargo, se considera que no es posible incluirlo en la exposición.

¿Esto atenta contra la libertad de expresión? ¿Hubiera hecho usted algo distinto?

7.2 Análisis de la docencia y el currículum: Portafolio.

A la hora de plantear el análisis del portafolio a priori, no debemos tener en cuenta ni el nivel de exigencia ni la adecuación a la edad. De hecho, esto ya lo hacen los y las aspirantes para las administraciones en la presentación ordinaria de las unidades didácticas en la oposición o bien se puede plantear otra prueba distinta. Aunque si se quisiera, también se podría aprovechar, pero en principio este instrumento de medida está diseñado únicamente para reconocer la presencia o ausencia de los valores sociales de la educación y si esta presencia o ausencia: es idónea, mejorable con el tiempo o un esfuerzo sobredimensionado para una organización y por tanto, un riesgo inasumible para nuestro alumnado.

Como forma de tener en cuenta qué medir en el portafolio, no tenemos más que observar los indicadores de medida contrastando con los supuestos y buscar su presencia o ausencia en el documento entregado por la persona aspirante o docente a evaluar. Siempre teniendo en cuenta que:

Sin la grabación del trabajo docente o el análisis de la docencia son más difíciles de medir ciertos aspectos como puedan ser las tonalidades o las palabras usadas en el transcurso del acto docente, por que siempre es más difícil medirlas mientras alguien se siente evaluado/a, que en momentos de mayor espontaneidad.

Es admisible también que en ciertos procesos de selección solo usemos el portafolio o los casos prácticos, o solo una parte de cada uno, puesto que tal vez nos interese medir solamente una parte del instrumento, bien por que debamos elegir aspirantes entre un grupo extenso con poco tiempo para tomar la decisión o bien porque solamente nos interese buscar alguien que complemente un equipo docente con carencias en ciertos aspectos y no tanto en otros. Pese a que el profesorado dé o tenga la sensación que trabaja de forma aislada, lo hace en red y podemos plantearnos que la carencia de alguien puede ser suplida por la capacidad de otra persona hablando ya en términos de capacidad, cooperación, complementariedad y roles como propone Belbin (1993) para buscar el punto óptimo en los equipos de trabajo pero adaptándolo a la valoración social de la educación y no simplemente a su forma de relación laboral.

Debemos atender específicamente a la forma de evaluación que tiene el personal docente examinado además de su docencia y planteamientos pedagógicos.

7.3 Cómo mide el instrumento.

El instrumento de medida como ya hemos dicho mide el VSSE de la educación para el profesorado. Hasta ahora hemos justificado el por qué de su uso y hemos visto el diseño del instrumento en sí mismo, pero no hemos visto cómo se utilizaría con las pruebas de casos prácticos y con el portafolio de un docente.

En este momento de diseño del instrumento, debemos tener en cuenta antes de empezar la medición, que no hay una única respuesta idónea. Este no es un test de sí o no, sino que se pretende buscar el tal vez y el por qué de todo lo que se escriba o diga. De ahí que no se hayan dado orientaciones concretas para evaluar las respuestas, sino que se han dado los indicadores simplemente. Esto hace que quien examine se encuentre con un problema: se necesita tiempo y dedicación para llegar a entender qué se propone y qué hay detrás de esa propuesta. Se hubiese podido poner palabras clave, como forma de identificación más rápida y ágil, pero esto nos dificultaría usar el instrumento de forma extensiva. Puesto que las mismas palabras puede ser objeto de malas traducciones o de distintos giros en una misma lengua con tanta dialectología como es el caso del español. Por tanto, esta labor podemos entenderla mejor dentro de otro tipo de trabajo que no en este.

En cualquier caso, después de un pilotaje extenso del instrumento, podríamos llegar a establecer rúbricas que guíen la valoración de las respuestas. Es obvio, que cualquier planteamiento de tarea abierta requerirá unas pautas claras de evaluación para que diversos observadores (evaluadores) puedan aplicar del mismo modo el instrumento, corregirlo e interpretar las respuestas.

Por otra parte, también podemos medir lo científico de su discurso a la hora de responder, directamente relacionando el detalle con la última dimensión descrita: la educación como ciencia. Y podremos medir con esto cuánto influye la docencia en la vida diaria de quien realice esta prueba. No es lo mismo que se hable de alumnado con necesidades educativas especiales, con

necesidades educativas de atención especial o que se les catalogue de deficientes o cualquier expresión análoga. Hemos citado antes a (⁷Soler 2012:90).

Por todo esto, lo que sí presentamos es lo que entendemos como tendencias posibles que se pueden dar, aunque insistimos que no tienen por qué ser las únicas:

Caso 1

Preferencia hacia el dinero antes que la calidad educativa, por tanto se ve una pedagogía que asocia el valor social de la educación con su coste.

Preferencia hacia la calidad educativa antes que el dinero, por tanto se ve una pedagogía que valora la educación más por su valor que por su precio.

Caso 2

Preferencia hacia la calidad estética antes que la pedagógica, por tanto se ve una pedagogía que asocia el rendimiento antes que la potenciación de las capacidades del alumnado al completo.

Preferencia hacia la calidad pedagógica, antes que la estética, por tanto se ve una pedagogía que tiende a potenciar a todo el alumnado a unos estándares de calidad mínimos, antes que la estética de la actividad planteada.

Caso 3

Tendencia a la igualación del alumnado sin tener en cuenta sus características particulares, por tanto se ve una pedagogía que no valora las singularidades del alumnado, ni sus problemáticas sociales.

Tendencia a la personalización de los casos y a la atención individualizada de los casos entendiendo que la igualdad no es simplemente dar a todo el mundo lo mismo.

⁷ Citado en la página 72

Caso 4

Tendencia a la simple valoración del trabajo hecho sin exponer la obra donde percibimos que si bien se remarca la inadecuación del trabajo, no se intenta subsanar la educación de los menores más allá de la censura del trabajo. Lo que nos marca una visión de la docencia como simple enseñanza, más que como educación.

Tendencia a la preferencia de la libertad de expresión aunque se postulen ideas del todo inadecuadas para la sociedad. Lo que nos marca una posición ante los valores sociales de la educación donde prima menos la coeducación, que la libertad de expresión, además de no verse el valor social de la educación como medio de cambiar o mejorar a la persona.

Tendencia no solo a censurar la inadecuación del trabajo, sino a ofrecer alternativas y a estudiar el por qué de este planteamiento y la revisión de los contenidos para incidir en estos valores prioritarios. En este caso prima la valoración social de la educación y se cree en la capacidad de esta para influir en el alumnado.

Caso 5

Tendencia a censurar el trabajo y que no puntúe. Nos marca una visión protocolaria de la educación que debe ser políticamente correcta, también una visión del castigo como acción educativa per se. En este caso, podemos entender que nos encontramos con una docencia que plantea la educación como un bien entregado por el equipo docente y que no analiza la sociedad para comprenderla, sino que entiende que la escuela debe formar para la sociedad que ya hay.

Tendencia a puntuar y usar el trabajo y su temática como forma de incidir en el alumnado para hacerles reflexionar sobre sus acciones y los peligros que ellas llevan asociadas. Se desprende de esto, una valoración social de la docencia como transformadora de la sociedad y a su vez como generada desde el alumnado, quien se debe ir emancipando y tomando sus propias decisiones aconsejado por el profesorado.

Caso 6

Tendencia a la simple valoración del trabajo hecho sin exponer la obra donde percibimos que si bien se remarca la inadecuación del trabajo, no se intenta subsanar la educación de los menores más allá de la censura del trabajo. Lo que nos marca una visión de la docencia como simple enseñanza, más que como educación pese a que sí se entienda el valor de la interculturalidad.

Tendencia a la preferencia de la libertad de expresión aunque se postulen ideas del todo inadecuadas para la sociedad. Lo que nos marca una posición ante los valores sociales de la educación donde prima menos la interculturalidad, que la libertad de expresión y/o tampoco se acabe de entender la educación como forma de educarse más que de enseñarse.

Tendencia no solo a censurar la inadecuación del trabajo, sino a ofrecer alternativas y a estudiar el por qué de este planteamiento y la revisión de los contenidos para incidir en estos valores prioritarios. En este caso prima la valoración social de la educación y se cree en la capacidad de esta para influir en el alumnado, además de los valores tales como la igualdad de raza en sí mismos.

8. Método para validar el instrumento.

8.1. Objetivos.

El objetivo principal de este estudio es recoger una primera evidencia de validez de constructo acerca de si la traducción que se realiza del constructo en forma de instrumento de evaluación es adecuada o no.

Como objetivos implicados tenemos.

- Valorar la congruencia de los jueces al realizar la evaluación de la propuesta de instrumento.
- Valorar la adecuación de dimensiones, indicadores... a partir de las opiniones de los jueces.

8.2. Procedimiento de recogida de información.

Una vez definidos y expuestos los indicadores y las dimensiones del constructo, debemos buscar la forma de validación del mismo. Para ello lo que hemos hecho es crear una encuesta en base a los indicadores y las dimensiones para luego ofrecerla de forma abierta en redes sociales a las distintas personas que la quisieran responder. Sin llegar a profundizar demasiado en ello, sí que hay algún dato que puede merecer la pena comentar.

El método que se ha usado para buscar el público ha sido colgar un enlace digital a la encuesta en diversas redes sociales: facebook, twitter, linkedin y karmacracy lo que ha resultado ser ciertamente efectivo, puesto que hemos conseguido 30 encuestas completas en menos de 48 horas. Y por esto, antes de nada debemos analizar cuál ha sido el patrón aproximado de respuestas a nivel de Search Engine Optimization (SEO) o Social Manager (SM) para intentar mejorar futuros estudios que se quieran hacer usando estas técnicas.

Primeramente hemos usado un método pasivo: simplemente colgarlo en un muro de facebook y haciendo un tweet en hora de buena concurrencia para ese perfil. En total sumaban un público potencial de más de 548 seguidores y amigos, pero en cambio solo se consiguió 1 retweet de alguien con quien se tiene contacto real y una verdadera relación de compañerismo quien se puso en contacto para decir que cuando tuviera un hueco la respondía por que la

temática le parecía interesante y otro retweet a las 12 horas de haber puesto el tweet el tweet original, y su correspondiente respuesta. Por parte del muro de facebook no hubo respuesta ninguna confirmable.

Al ver que no llegaban las encuestas, se pasó a usar grupos específicos de facebook con un público potencial de unas 22.000 personas donde unas semanas antes se pidió la firma en solidaridad a unos directores destituidos en Maó y se consiguieron más de 90 firmas, y donde en ocasiones anteriores se han colgado posts de blogs y han recibido cientos de visitas. En cambio, al pedir un esfuerzo que de antemano se aventuraba costoso y menos atractivo, lo que consiguió fue: 2 encuestas respondidas en menos de 10 minutos, además garantizando que estas encuestas eran respondidas en su inmensa mayoría por profesionales de la educación, lo que nos hace ver la potencialidad de estos grupos con respecto a los muros y perfiles personales. Llegándose en las primeras 10 horas a 12 encuestas provinientes de estos solamente, aunue en varios casos, viéndose que quien respondía y difundía era gente principalmente con la que se había interactuado con anterioridad, incluso se conocía personalmente. Puesto que después de responder la encuesta comentaban que la habían respondido para dejar constancia, hacer subir el post y animar a otras personas a contestar.

Tras ello, se vió que las respuestas habían quedado de nuevo estancadas y se buscó la colaboración de la (SM) para que en un perfil temático concreto afín al nuestro con una población potencial de más de 18.000 seguidores donde el promedio de viralización de un post de blog educativo está en link compartido directamente superando las 100 visitas antes de 8 horas, mientras que el total de visitas atribuidas a un shortlink con sistema de seguimiento (karmacracy) da unos números un poco inferiores solamente.

Para hacer este nuevo lanzamiento, se procuró que el post se creara en sus horas de mayor impacto para que después de un mensaje que atrajera audiencia pusiera una petición de ayuda para un colaborador de la página, lo cual nos aportó cerca de una decena de encuestas respondidas. Y debemos hablar ya en términos aproximados, por que la fuerza inercial de las otras acciones desvirtúa la medida.

En conclusión, podemos decir que el método de las redes sociales es

claramente efectivo, pero que la fuerza de estos motores para impulsar acciones en que el consumidor de las redes sociales deba hacer alguna cosa es real solamente si hay algún tipo de lazo afectivo o de verdadero interés por la temática, lo que nos hace ver la dificultad para que realmente pueda considerarse un método efectivo, por que de una población potencial de 40.000 personas, entre facebook y twitter se han conseguido solamente 30 respuestas y como ya hemos comentado, gran parte de ellas motivadas por una relación personal ya existente, pese a que solo o prácticamente se diera a nivel virtual.

Otro dato a tener en cuenta es que la recepción de respuestas se cerró al llegar a las 30 respuestas. Tal vez hubiera sido más efectiva si se hubiera dejado un par de días más. Puesto que se recibieron algunos mensajes en días posteriores diciendo que el enlace se había roto. Con lo que debemos tener en cuenta para posteriores trabajos que la inmediatez de llegada del mensaje no coincide con la disponibilidad del público, y que por tanto se debe dejar más tiempo el trabajo para recibir las respuestas.

8.3. Análisis de Datos.

Una vez comentado y criticado el transcurso del método para conseguir que el público reaccionara en las redes sociales, pasaremos a analizar los resultados conseguidos mediante estas. Para ello, hemos usado las mismas herramientas que Google Docs nos ha ofrecido para crear la encuesta: una visualización de los resúmenes de las mismas y una tabla de Excell para recoger y resumir las frecuencias dadas de forma que también demostramos que la investigación está más accesible cada vez a la ciudadanía, puesto que hemos usado en todo momento recursos domésticos que en un país como el nuestro son prácticamente considerables universales.

Debemos comenzar advirtiendo que en ninguno de los casos los colores significan, nada más, que la marca diferenciadora entre una figura y otra para que sean más fáciles de discriminar por personas con menor agudeza visual o en impresiones de baja calidad; con lo que debemos fijarnos únicamente: en las cifras y el tamaño de las figuras para intentar comprender los resultados y el análisis de las frecuencias.

8.4 Análisis de los datos personales de quienes han respondido la encuesta.

Lo primero a analizar es el tipo de público que hemos tenido. Hemos procurado conocerlos siguientes datos personales:

Género

Edad

Tipo de formación: docente, no docente con relación y no docente sin relación con la docencia

Experiencia laboral si la hubiera

Tramo en que se ejercía la docencia: infantil y su ciclo, primaria, secundaria y su ciclo, o terciaria universitaria o no.

8.4.1 Género

Vemos claramente en la Figura 4. que las mujeres han respondido más que los hombres con una proporción de 77-23% lo que significa que por cada hombre han respondido más de 3 mujeres, dato a esperar por ser la educación un gremio con mayor población femenina, especialmente en los tramos de educación con edades más bajas, que son justamente los que nos han respondido al trabajo como se ve en la Figura 5.

Figura 4. Porcentaje de mujeres respecto a hombres que ha respondido.

Género

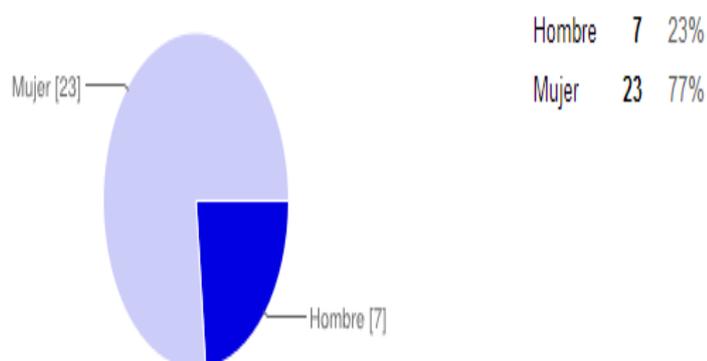
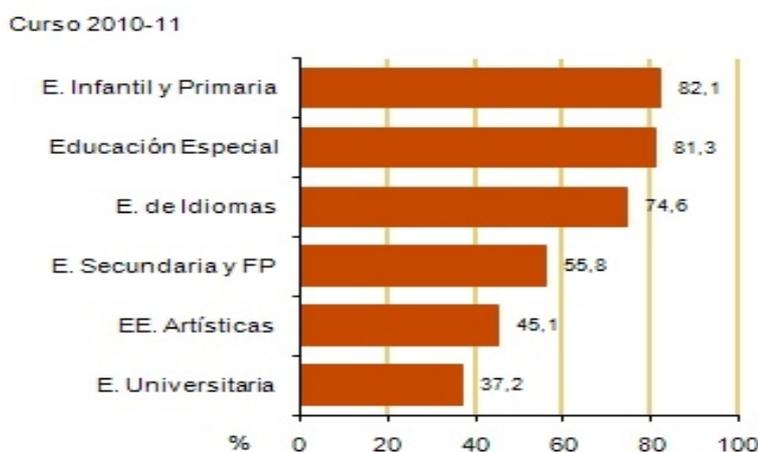


Figura 5. Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten. Curso 2010-11.

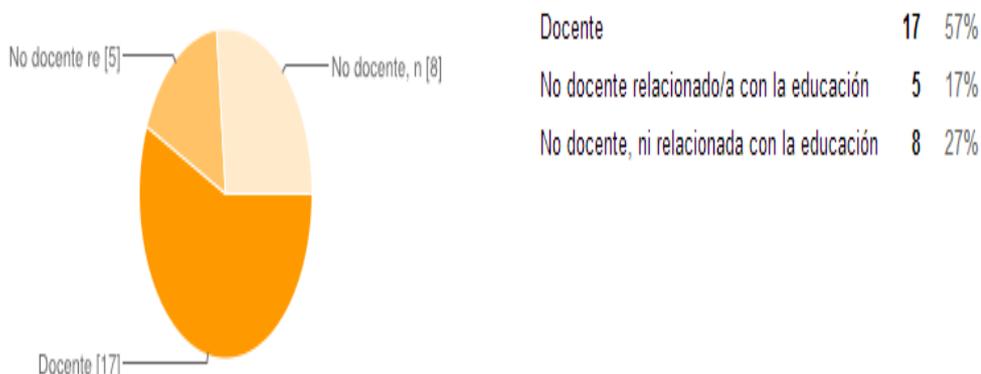


Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

8.4.2 Profesión

Atendiendo a su profesión, como vemos en la Figura 6. podemos concluir que la mayoría de las respuestas provienen de docentes 57% y personas relacionadas con la educación 17%, lo que nos da un público con un mínimo de conocimientos de las ciencias de la educación del 74%. Pero a su vez, el 27% no tenía por qué tener unos conocimientos profundamente científicos. Lo que nos supone una cifra como para poder comparar datos a posteriori entre quien sí debía tener conocimientos de educación y quien no.

Figura 6. Porcentaje de docentes y no docentes que han respondido.

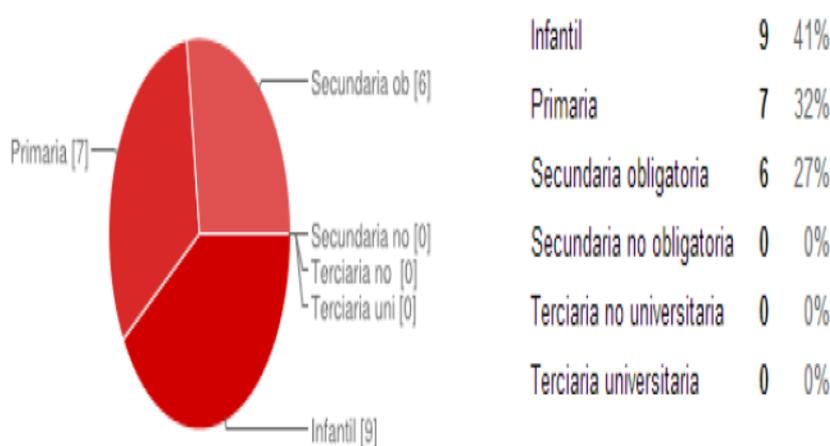


Fuente: elaboración propia

8.4.3 Tipo de docencia en la que se trabaja.

Como vemos en la Figura 7. todas las respuestas dadas por personas relacionados con la docencia de forma directa o indirecta han proveniendo de docentes de infantil, primaria y secundaria obligatoria, lo que nos hace comprender las respuestas por género, puesto que demográficamente la mujer tiene mucha más representación en estos tramos de edad: 0 a 12 años como ya hemos visto en la Figura 5. Viéndose además que de infantil y primaria nos han llegado el 73% de las respuestas dadas, justamente el tramo donde los diplomados en infantil somos escasos.

Figura 7. Tipos de docencia que ha respondido.



8.4.4 Edad

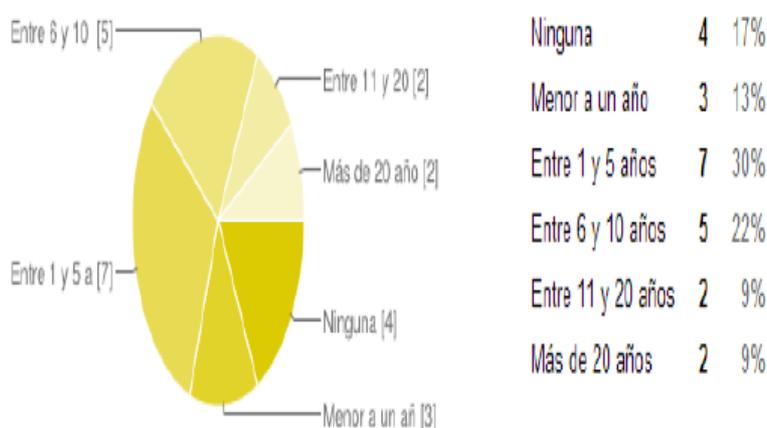
Por lo que respecta a la edad, tenemos las cifras concretas en años. Seguidamente ofrecemos la relación de edades de menor a mayor teniendo entre paréntesis el número de sujetos con esa misma edad si es que ha habido más de uno: 20, 21, 22 (x2), 25 (x4), 26, 27, 29 (x4), 30 (x2), 31, 33, 35, 36 (x2), 37, 39, 44, 47, 48, 53, 56, 58, 59.

Vemos claramente, que solo ha habido respuestas de gente adulta en edad de trabajar, y principalmente nativos o casi nativos digitales. 4 mayores de 50, 7 mayores de 40. 23 menores de cuarenta, lo que nos da un número cercano al 80% con menos de 40 años. Además, como todos eran usuarios de redes sociales prácticamente nos elimina la posibilidad de que haya habido problemas o dificultades sobrevenidas por desconocimiento del soporte

informático, además de al tener cerca del 90% de los usuarios y usuarias una edad igual o superior a los 25 años y que todos/as fueran mayores de edad, nos hace presumir una capacidad de análisis que apoye la viabilidad en cierta medida del estudio.

8.4.5 Experiencia docente

Figura 8. Años de experiencia docente.



Por lo que respecta a los años de experiencia de los docentes vemos representado en la Figura 8. primeramente que el profesorado sin experiencia es cerca del 17%, y el que tiene ninguna o poca experiencia, cercano al 30% como el gráfico nos da. Más del 50% tiene entre 1 y 10 años de experiencia, lo que nos hace pensar que ya hablan con propiedad, mientras que no corremos tanto peligro de que aquellos con más tiempo, especialmente los de mayor edad puedan influenciar sus respuestas en el “aprendizaje de observación” de que nos habla Marcelo (2011:13) que hace desvirtuar lo estudiado por la deformación de lo vivido, ya que en muchas ocasiones se elevan las anécdotas a la categoría de ley. Por tanto, podemos entender que las respuestas ofrecidas nos ofrecen la confianza, no solo de tener tramos de experiencia varios, sino de que los tramos de experiencia más “peligrosos” no son mayores en número que los óptimos.

En síntesis, podemos concluir que los datos obtenidos son bastante representativos en cuanto a la gran cantidad de profesionales docentes y relacionados con la educación, también por su edad, experiencia y el tipo de docencia, puesto que se adecuan en todo a los parámetros esperables y deseables para este tipo de trabajo y en cierta medida hemos conseguido unos percentiles muy semejantes a los reconocibles en la sociedad. Si bien hubiera sido deseable haber tenido muchos más sujetos para poder objetivizar más las respuestas, podemos entender que 30 es un número que nos ofrece ya una cierta cercanía a la objetividad.

Por otra parte, hubiera sido muy interesante haber obtenido respuesta de gente que trabajara en niveles superiores de la educación. Pero su no respuesta nos abre a su vez de plantear una hipótesis que tal vez con el tiempo y en otro tipo de estudios podamos concluir por otras vías: el profesorado de secundaria no dedica su tiempo de ocio a cuestiones relacionadas con su docencia.

9. Resultados.

Una vez llegados a este punto, deberíamos valorar el instrumento, las dificultades con que nos hemos encontrado y las posibles anomalías que se han advertido en las respuestas. Por un lado, debemos comenzar diciendo que el instrumento de medida ha sido redactado con las siguientes fórmulas⁸:

Para las dimensiones se ha buscado la redacción estructurada siempre en sujeto + (vale para) + dimensión. De forma que se ha buscado que la persona que respondiera lo hiciera afirmando o negando el valor de la educación en una escala en base 0 (estar en contra) a 10 (estar de acuerdo). Por tanto, la relación directa entre la respuesta y el valor social de la educación quedaba clara y directamente relacionada por la redacción.

Para los indicadores de medida de las dimensiones se ha buscado la construcción sujeto + (nos indica) + indicador de medida. De forma que semánticamente también se ha buscado esta fácil relación entre unos y otros. Todo también en base a la misma escala 0 a 10. Esta escala se ha propuesto descartando otras como proponer simplemente aceptación o desacuerdo como un verdadero o falso, puesto que la dicotomía en muestras tan pequeñas podría ofrecernos una polarización demasiado grande y hacernos perder las susceptibilidades de la graduación. A su vez, hemos considerado que para el gremio docente, la escala más habitual es el 0 a 10, puesto que son las más usadas para evaluar por el ministerio.

A la hora de analizar los resultados, recordamos que los colores son la simple forma que tenemos de visibilizar mejor, por tanto, su intensidad no mide nada. Solamente debemos atender al tamaño de la barra y el número. O percentil que demos en cada momento.

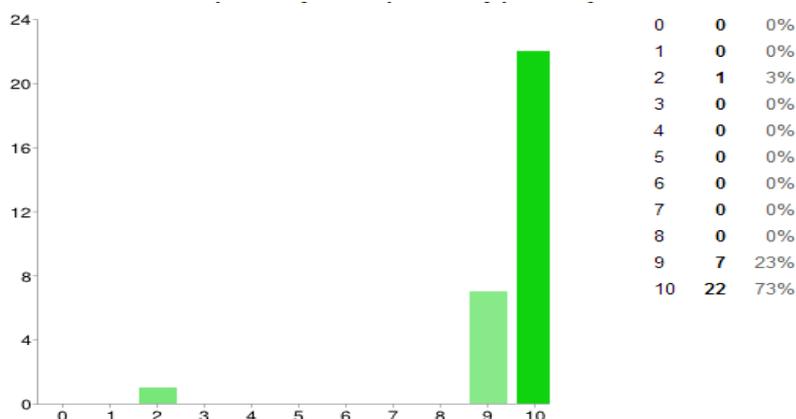
9.1 Validación de las dimensiones

En este caso, vemos en la Figura 9. como claramente, el 96% de las personas han respondido dando un valor entre en el 9 y el 10 con lo que manifiestan estar plenamente de acuerdo con lo planteado o casi plenamente. En cambio, vemos cómo una persona (será constante en la mayoría de ítems) demuestra estar casi en contra. Por un lado, podríamos pensar que el hecho de

8 El formulario concreto se puede encontrar en el (Anexo 1.)

ser una de las personas ni docentes, ni relacionadas con la educación podría motivarla a estas respuestas. Pero a su vez, hemos encontrado una posibilidad, especialmente después de la pregunta de una de las personas que

Figura 9. Dimensión 1: La educación vale para mejorar la persona y para mejorar la sociedad.



ha contestado la encuesta, la cual nos planteaba la siguiente cuestión, por que no sabía a qué tipo de educación debíamos de hacer la valoración:

la educación actual que vemos en nuestros sistemas educativos con maestros que transmiten valores antiguos y nada contribuyentes o la debida al nuevo movimiento emergente es una crítica valoración del sistema actual o una propuesta de cambio.

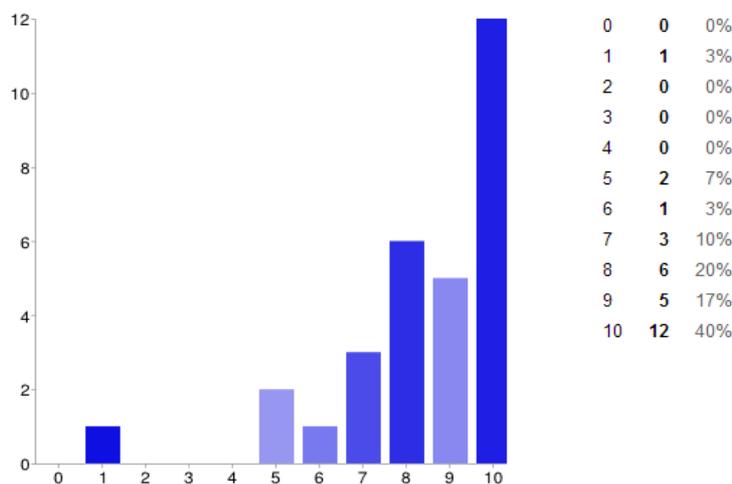
A esta persona se le contestó que era a las posibilidades que él (era un hombre y maestro) veía en la educación que él creía que podría llegar a dar. Tras ello, podemos confirmar que sus respuestas fueron en su mayoría favorables a las dimensiones e indicadores. Con lo que no podemos dejar de preguntarnos si la persona que por sistema se manifestó ciertamente en contra de todos los valores de la educación y sus dimensiones lo hacía en contra de estos, o creía estar contestando a una crítica al actual sistema estatalizado y mercantilizado de la educación como creía el compañero que sí se molestó en hacer la pregunta para esclarecerse. De todas formas, como no afecta al transcurso y está ahí la posibilidad de que verdaderamente estuviera en contra, se ha dejado patente y se ha proseguido con el análisis como si fuera una respuesta plenamente consciente y consecuente de lo planteado.

El siguiente dato que se ha tenido en cuenta a la hora de validar las dimensiones ha sido la media de aceptación de cada dimensión, al igual que en los indicadores de medida. De forma que podamos ver en conjunto la aceptación que ha tenido cada uno y podamos decidir si la aceptación es demasiado baja. Las puntuaciones deben ser entre 0 y 300 que son el mínimo y el máximo posible en esta prueba. Por debajo de 150 es el equivalente a tener menos de un 5 de media. Por encima de esta cifra entenderemos que los resultados son mejorables, pero aceptables, puesto que más del 50% del profesorado ha aceptado el término.

En este primer caso podemos ver que estamos cerca de la aceptación absoluta: 285.

Si observamos la segunda dimensión planteada en el instrumento: La educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas, reflejada en la Figura 10. vemos como pese a no haber un consenso clarísimo como el que hubo en la primera dimensión, solamente con la gente que marca el 8, 9, 10. O lo que es lo mismo: estar de acuerdo plenamente o casi plenamente, tenemos ya el 77% de la población que ha respondido. El 87% si incluimos el nivel 7.

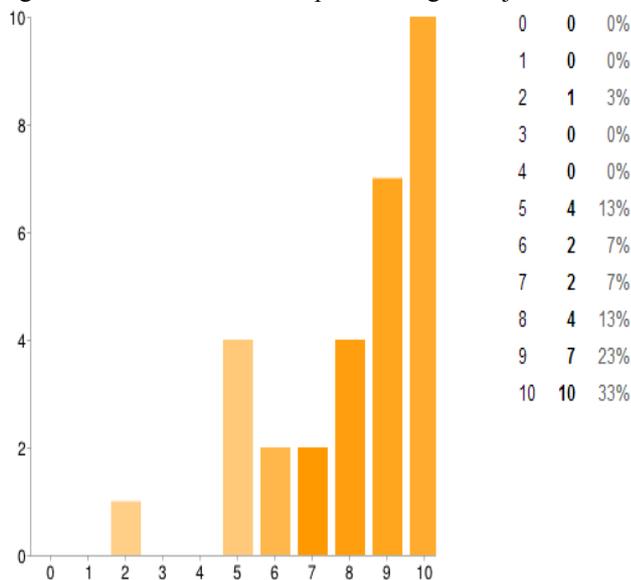
Figura 10. La educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.



Mirando el tanto por ciento de los puntos posibles esta dimensión obtiene un total de 251 puntos, con lo que supera con creces el mínimo exigible. Si a esto le añadimos que nadie excepto la persona que constantemente ha puntuado por debajo de 4, ha puesto menos de un 5 en la escala, nos queda

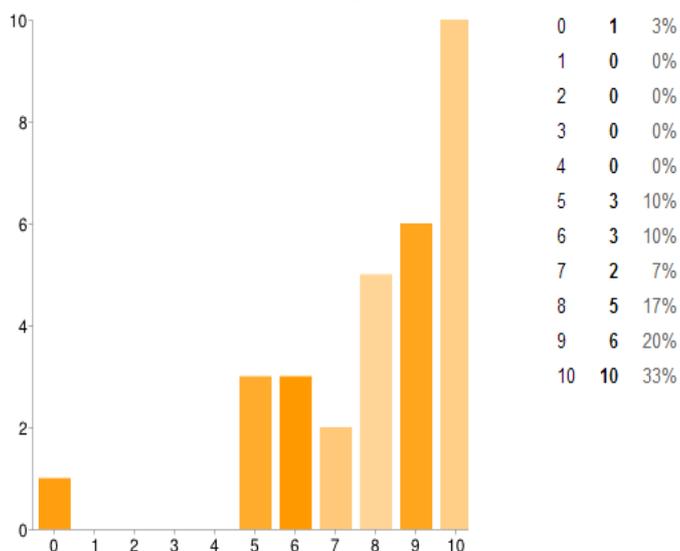
totalmente confirmada la aceptación de la dimensión. La siguiente dimensión se ha planteado de la siguiente forma: La educación vale para distinguir lo justo de lo injusto y se ve reflejada en la Figura 11.

Figura 11. La educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.



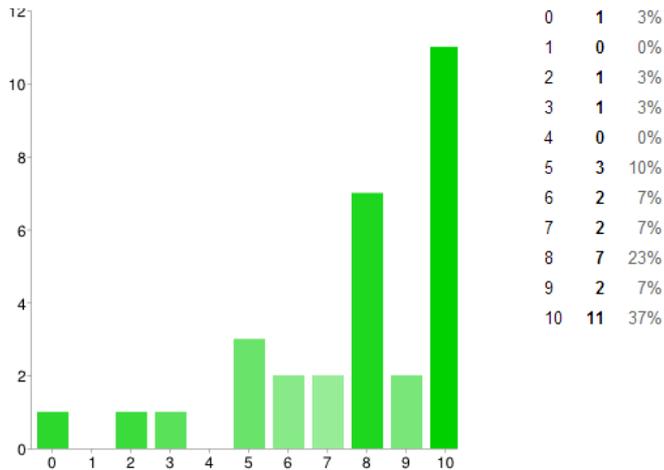
Seguimos viendo que, vuelve a darse un caso parecido y tener una dispersión semejante, que sigue sin haber nada más que una persona claramente en contra (la misma) y de la misma forma, casi el 70% de las personas siguen puntuando en los números más altos. Además, el sumatorio total nos da 243 puntos, cifra que continúa superando ampliamente lo aceptable, con lo que queda también esta validada ampliamente. Con lo que podemos pasar a observar la siguiente dimensión que se ha presentado como: La educación vale para buscar la autonomía y la verdad. La encontramos en la Figura 12. donde podemos de nuevo, vemos como sigue la constante aproximada de rozar el 70% en los números más altos, la valoración discordante esta vez en la puntuación mínima y una serie de valoraciones en los puntos 5,6 y 7 que vienen a estar entorno al 30%. Curiosamente, aunque lo valorasemos más en profundidad en los indicadores, la valoración mínima en la dimensión es 0, en cambio, esta no es la valoración mínima en ninguno de los indicadores de medida, por tanto, se puede extrapolar, que realmente no se debería entender así este 0 que se ha dado.

Figura 12. La educación vale para buscar la autonomía y la verdad.



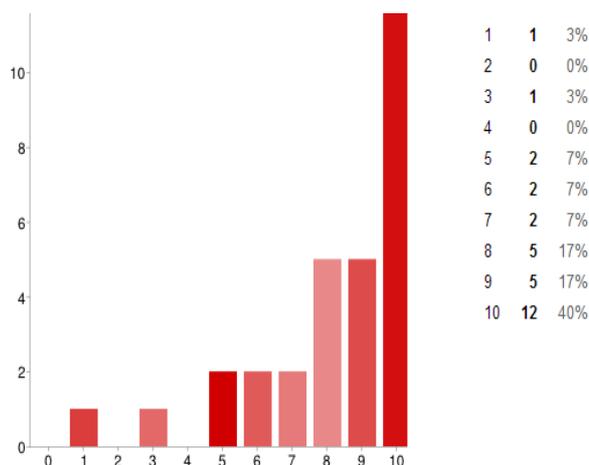
A su vez, los 243 puntos conseguidos nos confirman que la dimensión es aceptada por la mayoría de docentes y no docentes que han realizado la prueba. Si proseguimos con el estudio de las dimensiones de medida, pasamos a la penúltima dimensión planteada para el instrumento que es: La educación como medio de valoración de lo económico y lo no económico, cuyos datos quedan reflejados de la Figura 13. Esta es la dimensión que peores resultados ofrece, puesto que sí hay 3 personas que puntúan por debajo de 5. Y pese a que sigue quedando validada por quedar en las tres valoraciones más altas el 67% y solo el 9% suspende la dimensión, podemos entender que es válida, pero además, debemos insistir otra vez en que la puntuación mínima es 0 cuando la persona que invalida la dimensión no en todos los indicadores da este 0 como puntuación mínima. Es más, solo 2 indicadores dan una puntuación total menor a la puntuación total de la dimensión. Sea como sea, la puntuación es de 230 en el sumatorio, con lo que sigue superando sobradamente el mínimo exigible.

Figura 13. La educación vale para valorar lo económico y lo no económico.



Finalmente podemos ver la última dimensión planteada que es: La educación vale para comprender las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general. Reconocemos gráficamente en la Figura 14. cómo sigue la predominancia de la buena valoración de la dimensión 74% en los tres mejores y que el 1 es la valoración más baja, pero tampoco es la respuesta más baja dada a los indicadores de medida. A su vez los 245 puntos totales conseguidos nos hacen pensar que ha sido una dimensión bien acogida. Nos puede llamar la atención alguna respuesta como la de una mujer docente de primaria que pese a puntuar con un 5 la dimensión, ha puntuado los indicadores con un 5, un 7 y tres veces 10. Con lo que la media de los indicadores resulta ser un 8'4. Lo que nos puede llevar a pensar que al presentar en formato encuesta el trabajo a un público inexperto en medición, hemos conseguido que voten a cada indicador sin tener en cuenta ni tan solo su relación con la dimensión que mide.

Figura 14. La educación vale para comprender las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general.



9.2 Validación de los indicadores de medida

En el caso de los indicadores de medida lo que haremos será estudiar el patrón básico que tienen y aquellos indicadores que se salen de este patrón, puesto que analizar uno a uno los 46 indicadores más dos repetidos para intentar ver incoherencias en la medida, diciendo prácticamente lo mismo supondría una pérdida de tiempo y papel grandísimo.

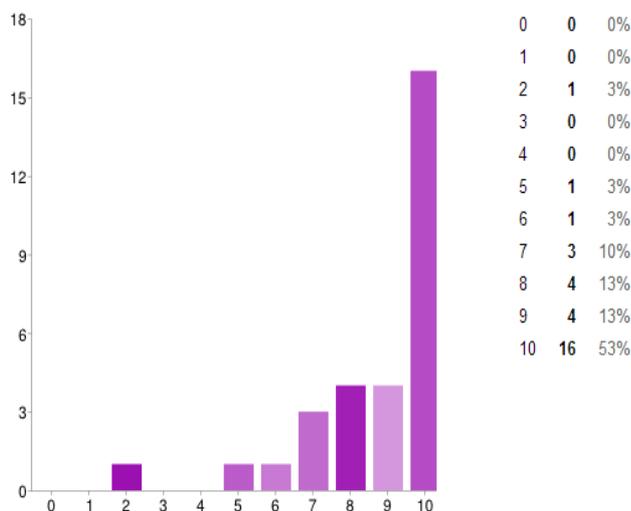
9.2.1 Indicadores dentro de un patrón

Lo que sí haremos es marcar cuáles son los que han tenido esta aceptación generalizada con un patrón semejante y luego en el Anexo 2 pondremos todas las imágenes de los resultados para que quien lo necesite pueda controlar con más detalle las respuestas. Además, mostraremos algunos datos extra al relacionar los indicadores que semánticamente se parecían, pero trataban dimensiones distintas o analizar los datos que resultan de haber tenido dos indicadores que han sido repetidos para intentar ver la consistencia en las respuestas y descartar posibles errores o vacilaciones.

El primer indicador de medida que se presentaba de la siguiente forma: Si un o una docente usa expresiones que den información positiva sobre la persona que puedan fortalecer la resiliencia del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad. Podemos encontrarlo en la Figura 15. podemos englobarlo dentro de este primer patrón

generalizado: ha obtenido 262 puntos y una buena concentración en los números más altos (más del 70% entre 8, 9 y 10), lo que nos indica la aceptación clara del indicador, además su puntuación más baja excepto la del sujeto que ha bajado las puntuaciones a todo lo planteado ha sido un único 5. Por tanto se confirma como válido.

Figura 15. Si un o una docente usa expresiones que den información positiva sobre la persona que puedan fortalecer la resiliencia del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.



Los indicadores con medidas generalizadas se parecen al que hemos visto y tienen las siguientes características:

A 70% o más del público le ha dado una valoración entre los tres números más altos.

B Menos de tres personas han votado menos de 5 puntos en la encuesta.

C Su puntuación está como mínimo en los 240 puntos sumar todos los votos.

Los indicadores con este patrón y cumpliendo las características descritas arriba han resultado ser de 30 de los 46 propuestos, los enumeramos a continuación según el orden que tendrán en el Anexo 2:

1 Si un o una docente usa expresiones que den información positiva sobre la persona que puedan fortalecer la resiliencia del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

2 Si un o una docente busca las habilidades y capacidades del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

3 Si un o una docente reconoce las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad

4 Si un o una docente potencia las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

5 Si un o una docente potencia las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

6 Si un o una docente enfoca socialmente las habilidades y capacidades del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad

7 Si un o una docente enseña los derechos de las personas y su adquisición nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

8 Si un o una docente enseña los deberes de las personas y su cumplimiento en el aula nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

9 Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

10 Si un o una docente usa lenguaje coeducativo nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

11 Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

12 Si un o una docente usa lenguaje coeducativo nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

13 Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

14 Un o una docente que estudia los derechos y los deberes de las personas y la adquisición de ellos nos indica que cree que la educación vale

para cambiar costumbres sociales inválidas.

15 Un o una docente que permite la elaboración de normas para el aula, el colegio o el entorno que luego se deberán cumplir nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.

16 Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.

17 Los y las docentes que procuran que en su aula la autoridad esté basada en la razón y la justicia nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.

18 Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.

19 Quien refiere a bibliografía los contenidos del aula para poder rebatirlos nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

20 Quien permite la aportación de argumentos y bibliografía distintos a la propuesta de inicio nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

21 Quien permite la colaboración dialógica en el aula nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

22 Quien fomenta la valoración entre colegas de clase nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

23 Quien valora las distintas capacidades singulares del alumnado nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

24 Quien pauta el trabajo del aula en base a las distintas capacidades de su alumnado nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

25 Quien hace ver los distintos roles y propicia que juegue con ellos el alumnado nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad.

26 Hacer ver las prioridades humanas antes que las económicas nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico

en la vida.

27 La búsqueda de hábitos de consumo sano nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

28 La educación vale para comprender las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general.

29 La persona que hace ver las mejoras que aporta a la vida la educación a su alumnado nos indica que valora las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general.

30 Si un o una docente busca las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

9.2.2 Indicadores repetidos a modo de control

Debemos hacer mención a los dos indicadores repetidos para ver la coherencia en las valoraciones: Si un o una docente busca las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas. representado en la Figura 16. y en la Figura 17. y Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto. Figura 18. y Figura 19.

Si bien podemos concluir que la variación en cuanto al número final no ha sido demasiado contundente, puesto que el sumatorio de uno reflejó una desviación de dos puntos sobre el total de 300 que expresado en tanto por ciento significa una cifra menor al 1% y el sumatorio del segundo reflejó 6 puntos: equivalente al 2%. Sí que merece la pena tenerlo en consideración especial al encontrarnos que en el de menor variación, ha habido 6 personas de un total de 30 que ha variado su voto. Eso significa que el 20% de los votantes originales ha variado mínimamente su voto de una pregunta a la otra en un intervalo de tiempo de apenas segundos. No obstante, al ser una variación de un punto en una escala de 0 a 10, podemos simplemente entender que no se haya tenido un criterio especialmente riguroso.

Ahora bien, al analizar la otra duplicidad no podemos decir lo mismo, no porque 14 de los 30 votates han variado su intención de voto con una

diferencia total de 6 puntos que es insignificante si tenemos en cuenta lo dicho con anterioridad. Tampoco lo es al tener en cuenta que el 47% de los encuestados han variado su voto si su variación hubiera sido también de uno o dos puntos. Sino que en esta ocasión podemos destacar que se ha llegado a variar el voto en 5 puntos: de 10 a 5 puntos en un mismo sujeto y una pregunta repetida en apenas unos segundos de diferencia. O en varios sujetos, la variación ha sido de hasta 3 puntos. De 10 a 7 puntos en dos ocasiones, que continua siendo una puntuación alta en ambos casos, pero significativa a todas luces. De la misma forma, se ha pasado en una ocasión de 8 a 5 puntos, que pasa a ser de una puntuación alta a un aprobado exacto.

Figura 16. Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

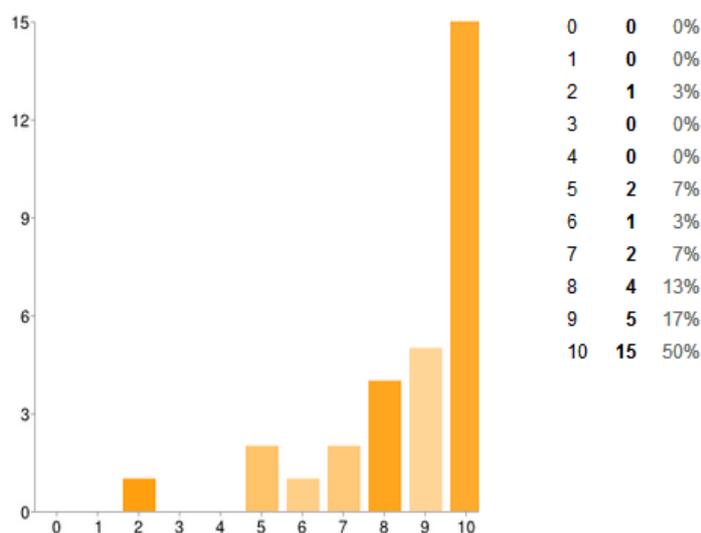


Figura 17: Si un o una docente usa un lenguaje correcto hacia las etnias nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

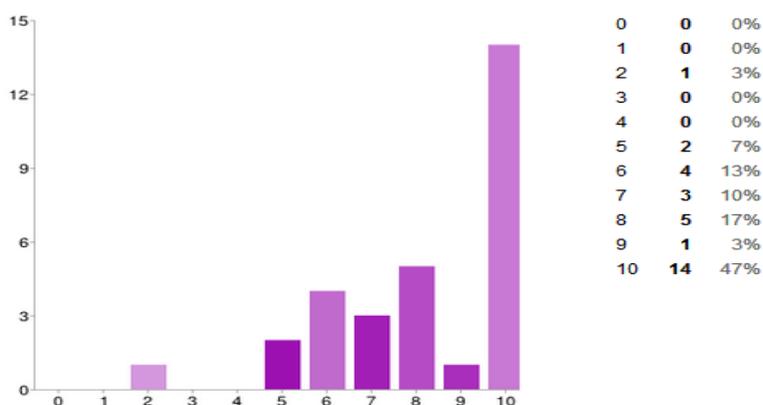


Figura 18. Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.

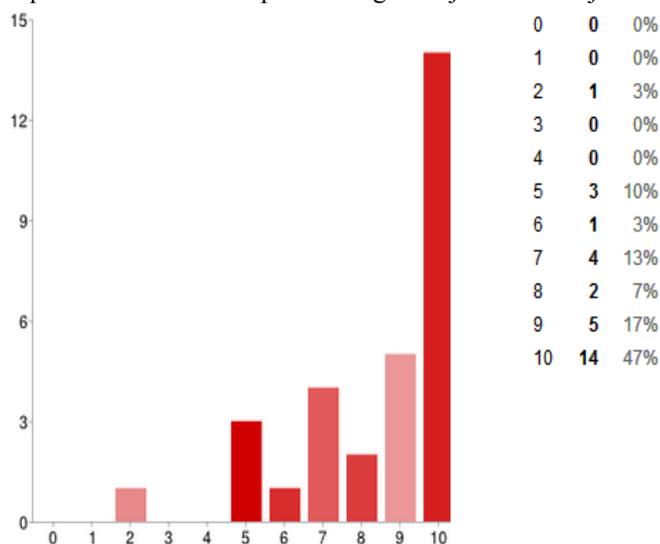
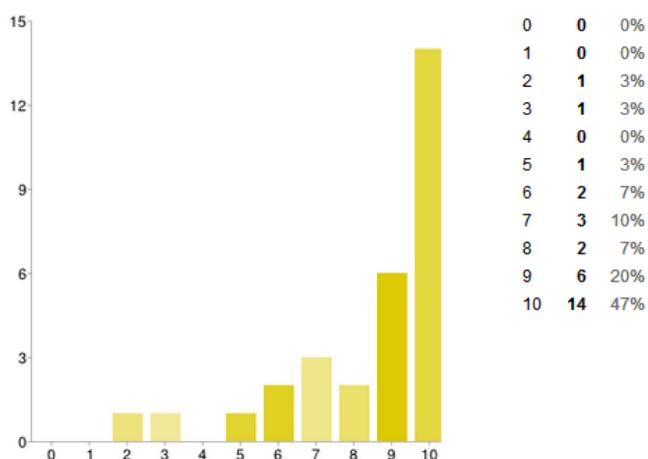


Figura 19. Los y las docentes que enseñan la diferencia entre justicia y autoridad nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.



Pese a todo lo dicho, ambos indicadores han quedado dentro de la media esperable ambas veces, de hecho, pertenecen al grupo proptotípico con más de 240 puntos en los 4 casos, ya que las desviaciones de unas personas dando mayores puntuaciones, acababan compensando las menores puntuaciones de las otras como hemos visto en un principio, ya que el sumatorio a penas desviaba los resultados.

9.2.3 Indicadores fuera del patrón comentado

Comenzaremos por estudiar una pareja de indicadores a la vez, puesto que pertenecen a una misma dimensión y tienen unas cifras ciertamente semejantes. Estos son: Si un o una docente estudia la historia de las etnias y sus personajes destacados nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad. Que se verá en la Figura 20. y Si un o una docente estudia figuras importantes de ambos géneros nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad. Que se verá reflejado en la Figura 21.

Figura 20. Si un o una docente estudia la historia de las etnias y sus personajes destacados nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

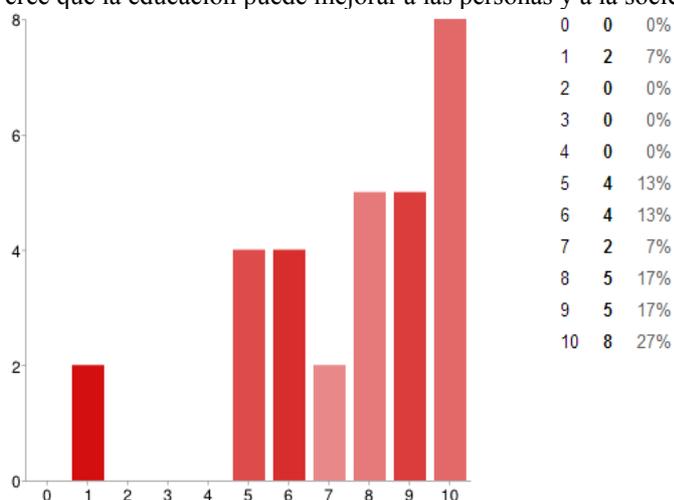
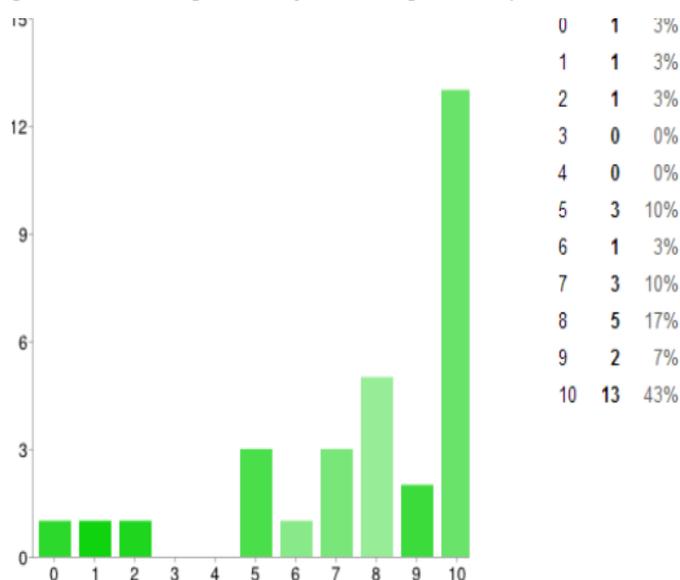


Figura 21. Si un o una docente estudia figuras importantes de ambos géneros nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

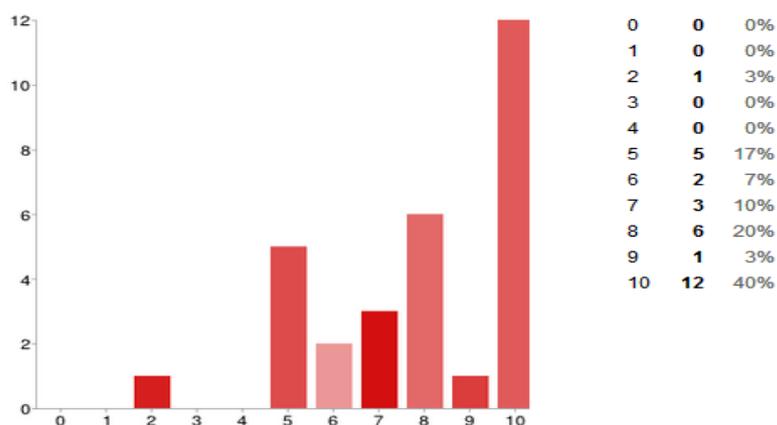


Estos indicadores han obtenido 225 y 233 puntos respectivamente, están claramente por encima de los 150 puntos. Además, solo con las tres puntuaciones más altas ya superan el 60% de los votos, pero cabe destacar sobre ellos que ha supuesto una bajada considerable con respecto al resto de los indicadores de su dimensión. Ha habido algo que ha hecho votar 34 puntos por debajo al estudio de las etnias con respecto al uso correcto del lenguaje hacia ellas y 30 puntos entre los mismos indicadores aplicados a la mujer y la coeducación. Como dato destacable a simple vista, ha habido una persona que ha manifestado claramente que hablar bien de las etnias es un indicador, pero que estudiarlas no. De la misma forma, esta misma mujer docente y con experiencia considera que se debe usar un lenguaje coeducativo como medio de mejorar la sociedad, pero tampoco estudiar las figuras importantes de ambos géneros. Pero aunque hubiera votado cualquier otra cosa, no hubiera variado las posibilidades de ninguno de los dos indicadores de entrar en el patrón inicial, puesto que en líneas generales, aunque quedan aceptados los indicadores, sí que ha habido una bajada clara en la aceptación del público.

Siguiendo con el análisis del resto de indicadores, podemos ver cómo ha habido un grupo de indicadores de una dimensión: La educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas, que han conseguido una cantidad considerablemente baja de puntos, que son:

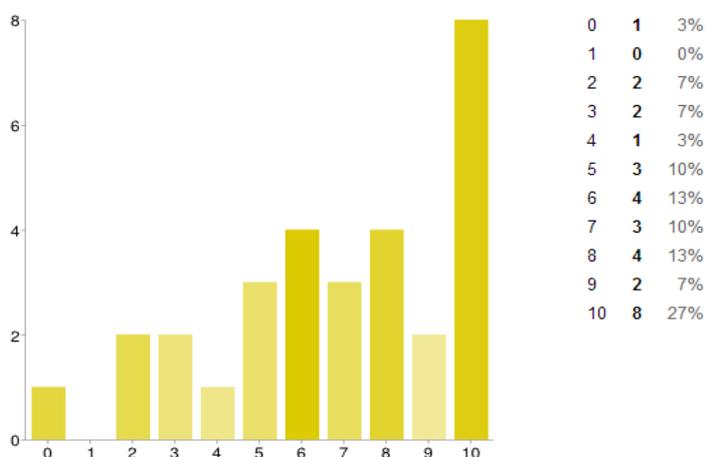
1 Un o una docente que estudia culturas y sociedades diversas nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas. 237 puntos 63% en las 3 puntuaciones más altas, solo una persona lo considera por debajo de 5. Podemos verlo gráficamente en la Figura 22.

Figura 22. Un o una docente que estudia culturas y sociedades diversas nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.



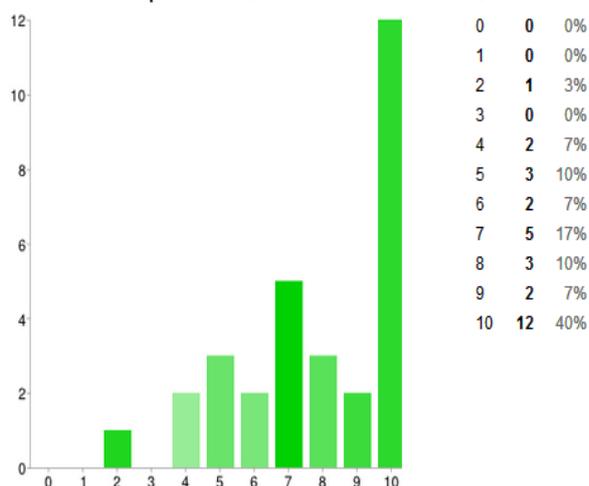
2 Un o una docente que compara críticamente las culturas y sociedades autóctonas con otras nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas. Los resultados de este indicador se ven reflejados en la Figura 23. Ha recibido 204 puntos totales, el 47% de las personas han votado entre las 3 puntuaciones más altas, 6 personas lo consideran por debajo de 5 puntos. En este caso, vemos cómo con las 4 puntuaciones más altas superamos ya el 50% de los votos emitidos, con lo cual la mayoría cree que es un indicador de medida relevante, pero a su vez vemos una serie de anomalías a comentar. La puntuación más baja: 0, la da alguien que en el resto de indicadores y para la dimensión puntua 10, cosa que es verdaderamente remarcable. No sabemos el porqué de esta respuesta anómala, puesto que le parece un indicador positivo estudiar culturas, criticar las leyes... pero comparar críticamente le parece no solo inapropiado, sino que está absolutamente en contra. Hay otro caso en que estudiar culturas diversas se considera positivo, y la dimensión en sí también, pero este indicador acaba puntuado con un 2. Por tanto, se debería proceder a estudiarlo con más profundidad en vistas al doctorado, pese a que a priori haya quedado validado, como el resto de indicadores.

Figura 23. Un o una docente que compara críticamente las culturas y sociedades autóctonas con otras nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.



3 Un o una docente que estudia las leyes y costumbres del entorno empezando desde las del aula nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas. Este indicador se podrá ver en la Figura 24 para comprender mejor los resultados y los comentarios. Vemos cómo el sumatorio de las puntuaciones nos da 234 puntos, que más de la mayoría de los votos: el 57% se encuentra entre las 3 puntuaciones más altas, eso sí, 3 personas han votado por debajo de los 5 puntos.

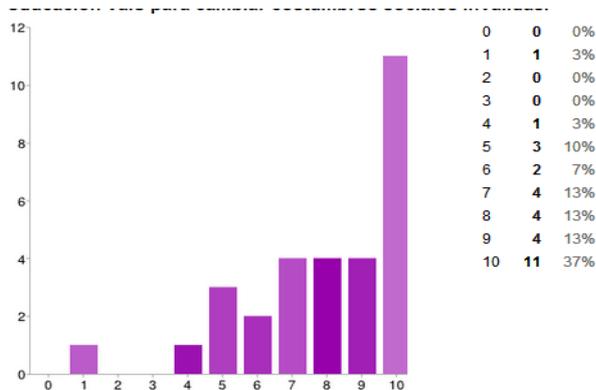
Figura 24. Un o una docente que estudia las leyes y costumbres del entorno empezando desde las del aula nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.



4 Un o una docente que crítica de las leyes y costumbres y da propuesta de cambio razonada nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas. Los resultados de este indicador se verán gráficamente en la Figura 25. El sumatorio de sus puntuaciones nos da

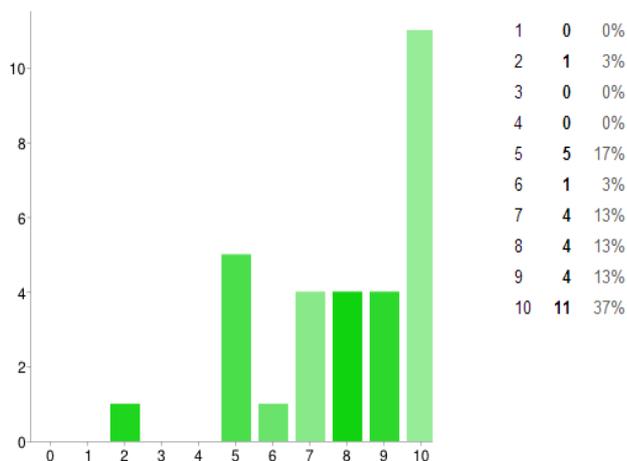
238 y el 63% de los participantes lo han valorado entre las 3 puntuaciones más altas y 2 personas lo han valorado por debajo de 5; lo que nos hace entenderlo como aceptado por los jueces, ya que supera con creces los límites que nos habíamos propuesto.

Figura 25. Un o una docente que crítica de las leyes y costumbres y da propuesta de cambio razonada nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.



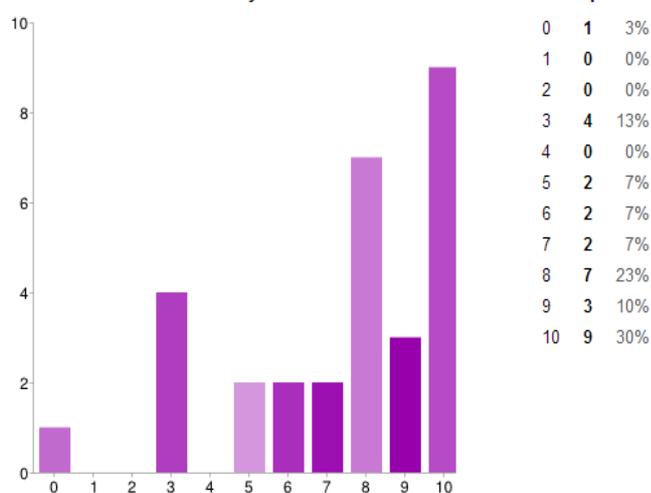
El siguiente indicador a comentar como fuera del patrón: Los y las docentes que muestran los sistemas de gestión posibles nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto. La representación gráfica se verá en el Figura 26. Este indicador ha salido del patrón realmente por poco, puesto que tiene 239 puntos y en sus tres mayores puntuaciones concentra más del 60% de las votaciones, si bien cabe destacar los 5 votos que tiene en la casilla de los 5 puntos, lo que ha hecho bajar la puntuación global, aunque quedando validado también .

Figura 26. Los y las docentes que muestran los sistemas de gestión posibles nos indican que creen que la educación vale para distinguir lo justo de lo injusto.



Siguiendo con los indicadores que han quedado fuera del patrón, nos encontramos el siguiente: El estudio de la economía y de la función del dinero nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida. En este indicador hay 5 personas que lo considera inadecuado. Por otra parte, hay un 63% en las 3 posibilidades más altas y su puntuación total es de 221. Si bien, cabe destacar que de los 9 indicadores de esta dimensión, solo 2 han entrado dentro del patrón prototípico. También cabe recordar como hemos dicho antes, que esta dimensión ha tenido una puntuación más baja que la mayoría de sus indicadores; con lo que se vislumbra ya, que al tratarse de economía, la temática se torna conflictiva y que estamos entrando en una temática más ideológica para algunas personas. De ahí que marquemos simplemente el grupo de indicadores que han sacado las puntuaciones bajas y no profundicemos mucho más en el estudio de estos, ya que de nuevo todos superan los mínimos exigidos como se ve en la Figura 27. y nos planteemos profundizar en el tema durante el doctorado.

Figura. 27 El estudio de la economía y de la función del dinero nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.



1 El estudio de la economía y de la función del dinero nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

2 Tratar en el aula los mensajes consumistas de los medios nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

3 Dar a entender la dignidad del trabajo en cualquiera de sus formas

nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

4 Diferenciar entre trabajo necesario y trabajo bien remunerado nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

5 El razonamiento de los gastos nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

6 La comprensión de los gastos sociales diferenciándolos de su esfuerzo económico o de su rentabilidad nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

7 El estudio de personalidades humildes que hayan hecho aportaciones a la sociedad nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

Para acabar con el comentario de los indicadores en base a su puntuación y percentil de aceptación, tenemos el grupo perteneciente a la dimensión: Comprender las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general⁹. En la que vemos cómo también los percentiles son suficientes y las puntuaciones superiores al 150, pero más bajas del 240 planteado en el primer grupo.

⁹ Los datos concretos de esta dimensión se han planteado ya en la página 86. Figura 15.

10. Desagregación de los resultados

A la hora de analizar los datos necesitamos también desagregarlos, en este caso los hemos desagregado atendiendo a dos variantes: el género y la formación o trabajo de quien ha respondido. Esto nos ha permitido que veamos la aceptación de los ítems y que saquemos distintas ideas. Si bien hubiésemos podido hacer subdivisiones mayores y más específicas no se ha visto relevancia importante en ellas (en gran medida por la baja muestra), ni la necesidad real de prodigarse en estas. Aunque sí será interesante tenerlas en cuenta a la hora de plantear un trabajo de doctorado.

10.1 Atendiendo al género

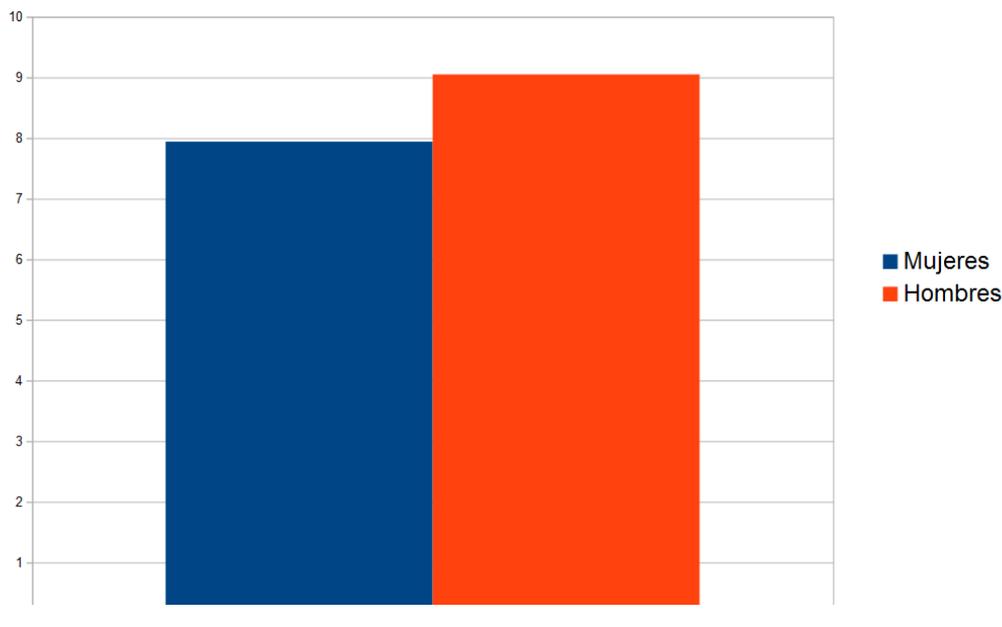
Si desagregamos los datos por género podemos entender tras sumar los resultados y sacar la media aritmética en base 10, que los hombres han valorado el instrumento: dimensiones + indicadores con un 9'05, mientras que las mujeres le han dado un valor de 7'94. Esta diferencia se puede apreciar un poco mejor en la Figura 28. donde hemos contrapuesto las cantidades de forma visual para que se perciba el matiz entre unas y otros.

A su vez, podemos ver que hay ciertas coincidencias y discrepancias entre los más y los menos aceptados. Si bien debemos matizar que el número muestral de hombres es reducido, sí que nos puede dar unas ideas de la aceptación, y vemos comparativamente que para los varones resulta ser la menos aceptada la última dimensión y en concreto los siguientes indicadores:

1 La persona que hace ver el retraso que ha habido en la humanidad por no usar la ciencia como unidad de medida nos indica que valora las mejoras que nos dan la educación y la ciencia en general.

2 Si un o una docente enseña los deberes de las personas y su cumplimiento en el aula nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

Figura 28. Representación de la diferencia de votos según el género.



En cambio, para las mujeres las opciones menos aceptadas son:

1 Un o una docente que compara críticamente las culturas y sociedades autóctonas con otras nos indica que cree que la educación vale para cambiar costumbres sociales inválidas.

2 El estudio de la economía y de la función del dinero nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

Siguiendo con la comparación, vemos que los indicadores más valorados para los hombres son:

1 La comprensión de los gastos sociales diferenciándolos de su esfuerzo económico o de su rentabilidad nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

2 El razonamiento de los gastos nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

3 Hacer ver las prioridades humanas antes que las económicas nos indica que se pretende que el alumnado valore lo económico y lo no económico en la vida.

Al analizar comparando los resultados entre hombres y mujeres con respecto al resultado general podemos apreciar que los mayores grados de aceptación por parte de los hombres, han sido más bien aceptaciones medias para las mujeres con alguna valoración por de bajo de 5 entre ellas.

Las valoraciones más altas de las mujeres también han sido muy elevadas para los hombres y lógicamente, en el cómputo general:

1 Si un o una docente potencia las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

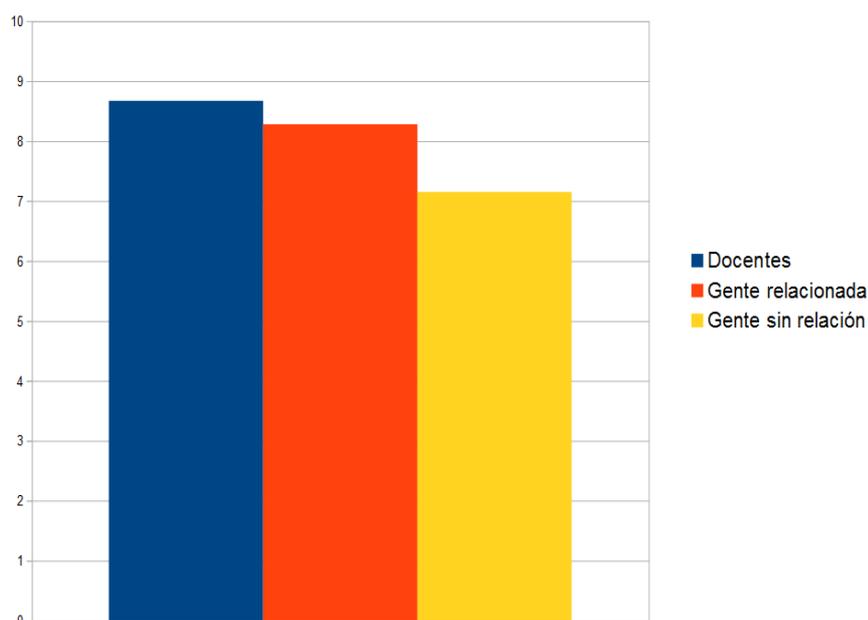
2 Si un o una docente busca las habilidades y capacidades individuales del alumnado nos indica que cree que la educación puede mejorar a las personas y a la sociedad.

10.2 Atendiendo a la afinidad laboral hacia las ciencias de la educación.

Al analizar los datos teniendo en cuenta la ocupación o estudios realizados por quien respondió, desagregando por una parte la docencia, por otra el hecho de trabajar en algún gremio relacionado con la docencia sin ser docentes, o bien no guardar ninguna relación con la docencia, hemos visto esperanzadoramente que el instrumento también ha sido mejor valorado por quien se dedica a la docencia; luego por quien no es docente, aunque trabaja en algo relacionado con la docencia; y finalmente es menos valorado, aunque aprobado por quien no guarda relación ninguna con la docencia. Con unos datos totales de 8'67'8'28/7'15 puntos dados sobre 10 que se observa en la Figura 29. donde podemos apreciar visualmente las diferencias de valoración.

Lo que nos mueve a pensar que quien estudia las ciencias de la educación nos ha validado más el instrumento de medida que quien no, y que tal vez el estudio de las ciencias de la educación desarrollen susceptibilidades diversas con respecto a estas que sino se hubieran estudiado.

Figura 29. Representación gráfica de la valoración según la afinidad laboral a la educación.



Observando los indicadores de medida, vemos que para los docentes, los indicadores mejor valorados son los pertenecientes a la primera dimensión, pero sobre todo cabría destacar que consideran uno de los más altos: Quien permite la colaboración dialógica en el aula nos indica que cree que la educación vale para buscar la autonomía y la verdad. Lo que nos puede hacer plantearnos si este indicador tenía cierta dificultad para su comprensión por parte de un público menos experto, o bien es que el hecho de haber estudiado magisterio hace ver el diálogo como una herramienta oportuna para la búsqueda de la verdad más interesante que para las personas que no lo han estudiado. Al contrastar los resultados, vemos que aunque en menor medida, las personas que han estudiado o trabajan en algo relacionado a las ciencias de la educación, han valorado más alto este indicador que las personas sin este tipo de conocimientos universitarios ni experiencia en estas disciplinas, aunque más bajo que los docentes. De lo que podemos inferir sin llegar a darle un valor importante por las bajas muestras, que el estudio de las ciencias afines sí despierta sensibilidades distintas a la ausencia de este estudio académico. Por tanto, tenemos abierto un indicador más para concluir que el valor social que se le dé a la educación es trabajable y mejorable mediante el estudio y/o la práctica relacionada con las ciencias de la educación.

11. Conclusión.

Para acabar el trabajo debemos aportar las conclusiones a las que hemos llegado, las cuales serán los puntos de inicio de la investigación doctoral para validarlas o desecharlas tras las aportaciones del tribunal del (TFM) y el estudio con más sujetos de la aceptación de las dimensiones pudiendo así concluir de forma más contundentes las hipótesis que han surgido desde el estudio.

Podemos concluir que hay distintas partes en lo que hasta ahora era el valor social de la educación, puesto que como hemos visto, hay valor y esfuerzo en la educación, no solamente valor social y necesitamos separarlos para una mejor comprensión. Para ello comprenderemos que en educación hay agentes dadores y receptores tanto directos como indirectos, ya que la acción de enseñar no es solamente atribuible al equipo docente estrictamente, sino a distintos agentes de la sociedad. Y de la misma manera, no hay solo receptores o beneficiados directos de la educación, sino que puede haber agentes receptores indirectos también. Por otra parte, debemos entender que los valores de la educación son múltiples y que pueden aparecer en la educación formal, informal y no formal. Que al fin y al cabo será educación social, por que la educación es un valor añadido para la persona y por tanto para la sociedad.

Podemos seguir concluyendo que los valores sociales de la educación aparecerán en la literatura científica y en la literatura recreativa, de lo que podemos extraer que una buena forma de elevar el valor social de la educación podría perfectamente ser: usar la literatura como fuente de conocimiento desde el colegio a la universidad o a los centros de formación del profesorado.

Por lo que respecta al instrumento, ha quedado validado gracias a la aceptación del público que ha respondido la encuesta validando todas y cada una de las dimensiones y los indicadores tanto para las personas relacionadas con las ciencias de la educación como por las personas menos relacionadas, aunque en menor medida en las últimas. De lo que hemos podido concluir que la educación hace que veamos las posibilidades que la educación misma nos da y que a mayor relación con las ciencias de la educación, más se valoran las mismas.

Con todo esto, podemos terminar diciendo que el trabajo ha ayudado a

concluir que los valores de la educación van cambiando con el tiempo y que al poder mejorarlos debemos no solamente procurar trabajarlos desde la educación obligatoria para bajar el fracaso escolar, sino que debemos tenerlos en cuenta en los procesos de selección y formación del profesorado de forma que consigamos equipos de trabajo con mayores consideraciones hacia su labor docente de forma que consigamos transmitir estos valores sociales al alumnado con mayor facilidad.

12. Referencias bibliográficas

Alí, H. (2008) Pasajes de los escritos de Bahá'u'lláh. Terrassa: Arca Editorial. (Trabajo original publicado en 1882)

Abbas Effendi. (1946) La sabiduría de Abdu'l-Bahá. Buenos Aires: Ferrari hermanos. (Trabajo original: charla de 14 de noviembre publicada en 1913)

Aubert, E.; Duque E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI, Barcelona: Graó.

Banqué, N; Querol, M; y Calafell, G. (2011) Em compres un somriure? Una proposta per treballar l'educació del consum a l'aula. Perspectiva escolar. 352 (febrero), 51-55.

Belbin R. M. (1993) Team Roles at Work. Oxford: Elsevier.

Calero Martínez, J. , Gil Izquierdo, M. , & Fernández Gutiérrez, M. . (2011). Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15182>

Calero Martínez, J. , Gil Izquierdo, M. , & Fernández Gutiérrez, M. . (2012). Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de pedagogía*, (427), 80-83.

Caride Gómez JA. (2004) No hay educación no formal. Revista de intervención socioeducativa, 28, 6 a 8. <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/179074>

Carroll, L. (2003) Las aventuras de Alicia en el país de la maravillas. Ediciones del Sur. (Trabajo original publicado en 1865)

Carroll, L. (1973) A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado. Madrid: Alianza editorial. (Trabajo original publicado en 1871)

Chomsky, N. (2010) El control de los medios de comunicación. En Chomsky y Ramonet. Cómo nos venden la moto. Barcelona: Icaria. (Trabajo original publicado en 1995)

Colom Canellas, A J. (2005) Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. Revista de educación, 338, 9 a 22. http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf

Comunitat valenciana. RESOLUCIÓN de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 23-04-2012, nº 6759, p. 11008. http://www.docv.gva.es/datos/2012/04/23/pdf/2012_3884.pdf

De Hernández, Juanita y Anello, Eloy. (1996) Liderazgo Moral. Santa Cruz: Universidad NUR.

Demelo A. (1988) La oración de la rana. Santander: Sal Terrae.

De Saint Exupéry, A. (2008) El petit príncep. Barcelona: Empúries. (Trabajo original publicado en 1943)

Dewey J. (1995) Democracia y educación. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1916)

España. Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Boletín Oficial de Estado, 24 de noviembre de 1995, nº 281 p. 33987.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25444>

España. Ley ordinaria 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado, 24 del 10 de 2007, nº 255, p. 43251

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>

Esquilo (2010) Tragedias, IV: Coéforos, Euménides. Madrid: Tirant Lo Blanch. (Trabajo original publicado en 458ac)

Feire P. (1970) Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

González, C. (2003) Bésame mucho, cómo criar a tus hijos con amor. Madrid: Temas de hoy.

Grave, J. (1980) Las aventuras de Nono. Madrid: Libertarias/prodhufi. (Trabajo original publicado en 1901)

Herrera Zúñiga, R. (2013) Idea de la justicia: Amartya Sen y John Rawls como interlocutores de Mao Tse Tung. <http://revista.filosofia.cu/articulo.php?id=633>

Huxley, A. (2007) *Un mundo feliz*. Barcelona: Edhasa. (Trabajo original publicado en 1932)

Jornet, J. M. Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4 (1), 51-77.

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

Kaplan, A.; Toran, P.; Bedoya, M.H. et al (2006) [Las mutilaciones genitales femeninas: Reflexiones para una intervención desde la atención primaria](#) en Atención Primaria, 38 (2), 122-6.

Linde Navas, A. (2009) La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía de realización. Praxis filosófica. 28, 7-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882009000100001&lng=en&nrm=iso

Linde Navas, A. (2009b) ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en educación moral? Un estudio de campo. Campo abierto. 28 (2), 137-149. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920103007339.pdf>

Linde Navas, A. (2010) Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Ágora. Papeles de filosofía, 29 (2), 31-54 http://dspace.usc.es/bitstream/10347/7373/1/pg_032-055_agora29-2.pdf

Marcelo García, E. (2011) La evaluación del desarrollo profesional docente en Evaluación del desarrollo profesional docente Barcelona: editorial Davinci Pp 11 a 21

Martinell A. (2009) Fer de mestre en l'escola democràtica. En Fer de mestre en l'escola democràtica. Escola d'estiu 2008. Capellades: Rosa Sensat. 9-22

Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado, 12 (1), 1-10. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717073004.pdf>

Marx K. (2010). El capital: crítica de la economía política: libro primero: el proceso de producción del capital: volumen I. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A. Formato electrónico.
<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/docDetail.action?docID=10647360>

Ministerio de educación cultura y deporte. (2013) Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481851&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

Ministerio de educación cultura y deporte. (2010) ICCS 2009 Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA. Informe español. Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Madrid. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820112012301.pdf>

Nussbaum M. 1997 Capabilities and Human Rights. Fordham Law Review, 66 (2), 272-300. <http://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3391&context=flr>

Nussbaum M. (2007) Las fronteras de la justicia. Barcelona: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (1948) Declaración universal de los derechos humanos. París. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Platón (2000) La República. Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 380 ac)

Rawls, J. (2000). La justicia como equidad. Una reformulación. Barcelona: Paidós.

Rodari, G.(2002) Gramàtica de la fantasia: introducció a l'art d'inventar

històries. Barcelona: Proa (Trabajo original publicado en 1973)

Rodríguez, P. (1999) Dios nació mujer. Barcelona: Ediciones B.

Rousseau, JJ. (1971) Emilio o la educación. Barcelona: Bruguera.
(Trabajo original publicado en 1762)

Royo, M. (2012) La mala imatge, la bona comunicació. Fòrum: revista d'organització i gestió educativa, 29, 14-20.

Sancho Álvarez, C. (2013) Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa. València: Universitat de València.

Santín González, D. (2003). Descentralización y financiación de la Universidad Pública en Latinoamérica: Algunas propuestas a partir del caso español. <http://eprints.ucm.es/6856/>

Simón Rodríguez M E.(2008) Hijas de la igualdad, herederas de las injusticias. Madrid: Narcea ediciones.

Sófocles. (2009) Antígona. Buenos Aires: Eudeba. (Trabajo original publicado en 442 ac)

Soler, R. (2012). ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10 (3), 88-104.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art6.pdf>

Soriano Ayala, E y López Martínez, M J. (2003) Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, 69-77
www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/311941.pdf

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Lomas C (Comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (pp. 19-31). Barcelona: Paidós.

Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del Desempeño Docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (1e), 318-327.
http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf

Tonucci, F. (1983) A los tres años se investiga. Barcelona: Hogar del libro. (Trabajo original publicado en 1977)

Trilla, J y Novella, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26, 137-166.
<http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial].
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>

Vergara, C. E. (2012). Análisis de las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Destacados de Educación Básica. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5 (3), 249-273.
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art15.pdf>

Voltaire. (2004) Cándido on el optimismo. Barcelona: Edhasa. (Trabajo original publicado en 1759)

Walker, Melanie. (2007). Pedagogías en la Educación Superior Relacionadas Con El Enfoque De Las Capacidades Humanas. Hacia un Criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, 36 (2) abril-junio, 103-119
<http://www.redalyc.org/pdf/604/60414206.pdf>

Xenofont (1965) Ciropedia. Barcelona: Fundació Bernat Metge. (Trabajo original publicado en siglo IV ac)