

DEBILIDADES EN LA FORMACIÓN Y EN LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS POR LA SOSTENIBILIDAD EN PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL FUTURO

Antonio Nadal Masegosa
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Con títulos tan explícitos como *La maldición de la eterna juventud* (Consejo de la Juventud de España e Intermón Oxfam, 2023), o *La traición de España a sus jóvenes*, en el *The New York Times* (Jiménez, 2019), podrían ubicarse quienes no residieran en el Estado español, y/o no tuvieran un conocimiento particular, del alumnado que puede encontrarse en los primeros cursos de grados universitarios, como el de pedagogía, en las universidades del aún Reino de España. Un tercio de las personas jóvenes se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social a final del año 2022, y casi una cuarta parte de quienes tenían un empleo (el 23,4%) se encontraba en situación de pobreza (Consejo de la Juventud de España, 2023).

Durante el periodo 2010-2021, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se encuentra 16 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (20,1 %) y es más del doble del de la UE22 (16,4 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Fuentes oficiales, en este caso, el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*, elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (2023), con el patrocinio de Centro Español de Derechos Reprográficos, y en colaboración con el Ministerio de Cultura y Deporte, señalan que el porcentaje de la población española que leyó algún libro durante el pasado año, ya sea por ocio o por trabajo, alcanzó el 68,4%. Estos datos presentarían un panorama según el cual la formación española obtenida está por debajo de nuestro entorno, con una población que leería algo... pero todos estos números, todo el nivel macro, debiera contrastarse a niveles micro.

Si la educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada (Casanova, 2021), probablemente las guías docentes de las asignaturas universitarias no debieran seguir dicha tendencia si desearan que la primera frase no se constituyera en una especie de sentencia eterna. Sumamos a este tipo de cuestiones, otras que pueden ser de tal dureza como que el alumnado no asista a clase por propia voluntad,

como sucedió desde el primer día desde el que se inició la investigación que da fruto a este escrito; cuando comenzaba la asignatura de Educación Comparada, curso 2022/2023, la inasistencia estuvo en torno al 50%. El mero hecho de realizar una encuesta parecía un esfuerzo sobrehumano, y empleaban casi nueve minutos, reconociendo no saber qué era educación comparada, no haber oído/leído/visto nada sobre ella... dentro de un alumnado que no había tenido el Grado en Pedagogía como opción vital y/o académica prioritaria precisamente.

Dentro de un marco contextual en el cual la desmotivación del alumnado es un hecho absolutamente tangible, las debilidades en la formación partiendo, ya simplemente, de esa base, hace que los principios pedagógicos de lo que fuera serían enormemente difíciles de asimilar por la audiencia estudiantil, existiendo docentes que consideran que lo que realmente hacemos es engañar a quienes simplemente se matricularon, que presentan lenguajes verbales y escritos pobres, plagios, dependencia de los teléfonos móviles, posible incapacidad de trabajo en grupo, enganche a redes sociales... dentro de una mediocridad imperante (Arias-Aranda, 2022). Partiendo de enfoques no alienados con respecto a la realidad, en ocasiones, los resultados científicos pueden coincidir con las visiones idílicas y/o con lo políticamente correcto, pero es que la ciencia no es, o no debiera ser, un servicio *ad hoc* para obviar lo que cualquiera podría observar en el terreno.

2. METODOLOGÍA

La investigación dentro de un grupo-clase de un segundo curso de un Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga -compuesto por 47 integrantes-, concretamente, de la asignatura de Educación Comparada, se inició a principios de curso, rogando la realización de un cuestionario, tipo Likert, de 29 ítems, con frases que tuvieran la mayor simpleza posible, y respuestas básicas: Muy en desacuerdo, algo en desacuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo.

El enlace directo para la contestación del estudio se incluyó en el campus virtual, y dada la escasa confianza en que realizaran la tarea en sus hogares, se destinaron casi nueve minutos de clase, durante la segunda sesión de la asignatura, para que el alumnado realizara el esfuerzo de emplear sus dispositivos móviles, ya fueran teléfonos u ordenadores portátiles, y finalizaran lo requerido.

Dentro de un paradigma eminentemente cualitativo, que pudiera entenderse como mixto, dada la pretensión del empleo de resultados de un cuestionario, se obtiene la

validez que otorga la triangulación (Taylor *et al.*, 2016), en base al empleo del análisis textual que implica la atención a la guía docente de la asignatura, así como a la observación del docente de la misma, que va más allá de lo que indicaran estudiantes en un escrito, o dijera un documento, trascendiendo a lo real que ve cada día tras los muros de las aulas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados concretos pueden presentarse en base al mismo teatro al cual podría considerarse, al menos en ocasiones, a la enseñanza universitaria, si atendemos al anteriormente citado Catedrático de Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, Daniel Arias-Aranda. Esto es: planteamiento, nudo y desenlace.

Más allá de las disposiciones estatales, y las memorias de verificación de títulos de cualquier grado y/o asignatura universitaria, la concreción, o planteamiento, de las materias, a la par que documento legal que obliga a sus componentes, tanto humanos -profesorado y alumnado-, como institucionales, se encuentra en las guías docentes concretas.

En el caso de la guía docente de la asignatura de Educación Comparada, tanto del curso 2022/2023, como del 2023/2024, la sostenibilidad no existe, encontrándose, como lo que podrían considerarse unos principios pedagógicos próximos, aquello recogido justo en el último contenido de la asignatura, es decir, el último de los nueve temas a abordar (Universidad de Málaga, 2023):

Problemas fundamentales de la educación en el mundo y desigualdades por razón de género, raza, clase social y discapacidad. Los problemas políticos, las crisis económicas, las injusticias, la degradación del medio ambiente y la pobreza entre otros, producen en el plano educativo desequilibrios que se traducen en desigualdades, altas tasas de analfabetismo, abandono de la escolaridad obligatoria e incumplimiento de los derechos humanos. En este bloque realizaremos un análisis interseccional de las distintas formas de discriminación (provocadas por razón de género, raza, clase social, discapacidad, etc.) y sus consecuencias en el ámbito educativo.

En un escrito de menos de cinco páginas, pareciera que comprobamos como lo que probablemente debiera ser un principio pedagógico básico, como el análisis

interseccional, solo llegaría en último término, dado que la interseccionalidad tampoco se encuentra en ninguna de las hojas de la guía docente.

La fuente primaria citada de forma textual, prácticamente, no se correlaciona con los componentes de la materia, como el contexto, las competencias y los resultados de aprendizaje, otros contenidos, actividades formativas y de evaluación, bibliografía y otros recursos, distribución del trabajo de los alumnos... en un documento donde la hiperglobalización, el decrecimiento, la educación ambiental, o el capacitismo, junto a tantas otras cuestiones que podríamos relacionar con la sostenibilidad, no existen.

De las 25 fuentes bibliográficas que podrían entenderse como fundamento teórico de los principios pedagógicos de la materia, dieciocho tienen veinte años o más, siendo una de las más llamativas una obra española, sobre organismos internacionales de educación, publicada hace más de 40 años (Marín, 1983). Solo hay un trabajo en inglés, escrito hace más de 20 años, sobre tradiciones continuas, nuevos desafíos y nuevos paradigmas en educación comparada (Bray, 2003). Como puede verse en el índice de este libro, ni la sostenibilidad ni los conceptos mencionados en el párrafo anterior, ni tan siquiera el género, aparecen como objeto de análisis.

Con respecto al nudo, corroboraríamos la inexistente formación previa en asuntos relacionados con la sostenibilidad. El 57,4% del alumnado se mostraba algo en desacuerdo con saber qué es la sostenibilidad, porcentaje al cual podríamos sumar el 8,5% que se mostraba muy en desacuerdo. A la pregunta: “Aunque no sé lo que es la sostenibilidad he oído/leído/visto cuestiones referidas a ella”, un 48,9% se mostraba bastante de acuerdo, frente a un 44,7% que se mostraba algo o muy en desacuerdo. Para contrastar estos datos, se preguntaba sobre la capacidad de definir la sostenibilidad, con unos resultados más que explícitos; muy en desacuerdo, 25,5%; algo en desacuerdo, 42,6%; bastante de acuerdo, 25,5%; y muy de acuerdo, 6,4%.

Ir más allá de lo simple, arrojaba unos resultados según los cuales el alumnado no sabía, ni había tenido conocimiento alguno, ni podría definir qué es la hiperglobalización, ni el decrecimiento, con una total y absoluta ignorancia sobre qué era la interseccionalidad, lo cual haría enormemente complicado realizar un análisis interseccional en el último tema de la asignatura, como estaría previsto.

Mayoritariamente, pese a todo lo anterior, las y los estudiantes se mostraron partidarias y partidarios de incluir la educación ambiental dentro de los contenidos

de la educación comparada, pese a lo cual consideraban que no iba a realizarse durante el curso. Datos de mayor contundencia se encontraban en otros ítems.

Un 93,6% consideraba que hay desigualdades en la educación, pero la mayoría desconocía qué es el capacitismo, o el masculinismo, y un 78,7% creía que hay marginación de los conocimientos críticos e igualadores dentro de los contextos educativos, pese a que estimaban que hay formas efectivas de abordar la marginación de dichos conocimientos, pensando que hay enfoques y/o ideales que toman el género, la raza, la discapacidad, la sexualidad, y los antecedentes socioeconómicos, como categorías interrelacionadas.

Para intentar revertir la situación, como vemos, plena en debilidades de formación, y dentro del desconocimiento de los principios pedagógicos básicos de la educación comparada, la sostenibilidad, y la interseccionalidad, se desarrollaron todo tipo de actividades. Una de ellas fue un análisis de un video de la plataforma *Hope!* (Periódico El Correo, 2023), en la cual cuestionamos el etnocentrismo de su contenido, las presuntas soluciones parciales que no cuestionan a ningún estamento responsable de la contaminación, y el cómo denominar ciudades salvajes para cambiar el mundo a las urbes cuyas multinacionales arrasan el planeta.

Una cuestión igualmente fundamental, y explicada en prácticamente en todas las clases, fue la necesaria distinción entre fuentes primarias y secundarias, dado que no parecían tener conocimiento previo alguno sobre ello. Además de tratar de que aprendieran el empleo de bases de datos, también se les mostró cómo, aún teniendo todas las fuentes a nuestro alcance, sin el conocimiento crítico, sin ser conscientes, por ejemplo, de qué son los lobbies, y cómo afectan a las decisiones en políticas educativas y medioambientales, nunca entenderíamos nada. Si la sostenibilidad no es un hecho, y quizás está más próxima a ser una quimera, no es algo que el mero contraste entre distintas fuentes pueda lograr.

Bajo principios tales como “mira a quien beneficia, y verás al/a la culpable”, o “si no pagas por el producto, el producto eres tú”, y enfoques fundamentados no solo en fuentes primarias, en todo momento se intentó exponer que la economía circular, la neutralidad del carbono, el coche eléctrico o las finanzas verdes son algunos de los engaños en los que se edifica la sostenibilidad, como un elemento más de la mercadotecnia empresarial e institucional (Escrivá, 2023).

La discusión, por tanto, se encontraría en tener claro, con todas las fuentes a nuestro servicio, el porqué el capitalismo verde no salvará al mundo (Malló, 2022), y como nos venden la moto (Chomsky y Ramonet, 2002). En un lugar que presumiera de aportar una educación para un nuevo mundo, no sería en modo alguno normal que un alumnado con una media superior a los veinticuatro años arrojara los resultados obtenidos en esta investigación, y ello dice mucho del sistema de enseñanza, como ya está publicado: *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal* (Carrera y Luque, 2016) no estaría en modo alguno fracasando, sino ejecutando su labor, es decir, su función de reproducción social que tantos sociólogos/as y otros/as expertos/as nos explicaron en su momento, tales como Bowles y Gintis, Willis, Foucault, Illich... (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013).

Ampliar estudios como este que ahora leemos es fundamental, puesto que la propia Comisión Europea (2023a) reconoce que la investigación educativa relacionada con la sostenibilidad puede ser útil cuando se integra efectivamente en la política y la práctica, y este trabajo se enmarca dentro de la relevancia que el propio sistema actual le otorga, cuando difunde que la formación de futuros/as profesionales de la orientación educativa para la sostenibilidad es un paso clave para lograr la presunta y supuesta transición verde, ya que se traduce directamente en el desarrollo de capacidades de la población estudiantil, que luego puede promover el hipotético desarrollo sostenible; la formación docente para la sostenibilidad ha sido considerada, expresado literalmente, la “prioridad de prioridades” (European Comisión, 2023b), con lo cual si ello no sucede, todo quedaría en papel mojado, o en excepciones basadas en el buen hacer de profesorado concreto. Uno de los puntos de partida para eliminar barreras y debilidades en la formación y en los principios pedagógicos en futuros/as orientadores y orientadoras en sostenibilidad sería incluirla en los currículos de toda su enseñanza previa a su entrada en el grado en pedagogía, pues si ni tan siquiera se encuentra en las guías docentes, ni tan siquiera se da el primer paso hacia el objetivo oficial planteado.

4. REFERENCIAS

Arias-Aranda, D. (30 de diciembre de 2022). Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando. *Linkedin*. https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-estamos-daniel-arias-aranda?trk=public_profile_article_view

- Bray, M. (2003). *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1094-8>
- Carrera, P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Ediciones de Intervención Cultural / El Viejo Topo.
- Casanova, M. A. (26 de agosto de 2021). La educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-educacion-se-moderniza-tan-lentamente-que-nunca-dejara-de-estar-anticuada-165227>
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Icaria Editorial, S. A.
- Consejo de la Juventud de España. (2023). *Observatorio de Emancipación. Informe estatal. Primer semestre 2022*. <https://www.cje.org/investigacion/#254-255-1o-semester-2022>
- Consejo de la Juventud de España e Intermón Oxfam. (2023). *La maldición de la eterna juventud. Documento de análisis*. <https://www.cje.org/wp-content/uploads/2023/03/la-maldicion-de-la-eterna-juventud.pdf>
- Escrivá, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. Arpa & Alfil Editores.
- European Commission. (2023a). *Working Group on Schools, Sub-group on Education for Environmental Sustainability. Learning for Sustainability: Good Practice in Teacher Education and Gaps in Provision*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission. <https://education.ec.europa.eu/document/working-group-on-schools-learning-for-sustainability-policy-brief-1-effective-policy-design-in-learning-for-sustainability>
- European Commission. (2023b). *Working Group on Schools, Sub-group on Education for Environmental Sustainability. Learning for sustainability: Teacher education for the green transition - a digest*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/909975>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2023). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*. Conecta. <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6aea88a9-599d-4c4b-b064-df29cddd3aec/230227-presentacion-habitos-lectura.pdf>
- Jiménez, D. (29 de enero de 2019). La traición de España a sus jóvenes. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2019/01/29/espanol/opinion/espana-brecha-generacional.html>
- Malló, O. (2022). *Informe Iberdrola. Por qué el capitalismo verde no salvará al mundo*. Txalaparta.
- Marín, R. (1983). *Organismos internacionales de educación*. Dykinson.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Periódico El Correo. (12 de marzo de 2023). *Ciudades salvajes para cambiar el mundo* www.elcorreo.co [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TbnfKaa2F3A>

Taylor, S. J., Bogdan, R. and DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons, Inc.

Universidad de Málaga. (2023). *Educación Comparada*. https://sara.uma.es/ht/2023/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5008_AsigUMA_51559.pdf

Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641>