

Presentació

L'ensenyament és una activitat exercida en i des d'un cúmul de representacions, una idea en la qual, des d'una perspectiva més àmplia, Bourdieu fonamentava el concepte d'*habitus*, un concepte que tracta d'entendre l'acció humana alimentada des de la seva dimensió sociocultural apresada i, per tant, també transmesa. Les representacions sobre l'ensenyament entès com a *acció* —i sobre el que s'ha après mitjançant aquesta, sobre les normes, respecte del que es pot fer o no, sobre el que s'ha de fer o no—, les posseeixen i desenvolupen, a més dels agents institucionals, aquells que es formen com a docents, així com també els mateixos alumnes i els seus familiars.

Això suposa que les representacions sobre el per a què, per a qui, sobre què i com actuar no només constitueixen el marc de referència per a les actuacions dels docents i discents, sinó que, en la mesura que els diversos agents interaccionen entre si, són fonamentals per comprendre els seus «desencontres» i conflictes quan aquestes actuacions entren en contraposició. En la mesura que les representacions de l'ensenyament s'han anat transmetent i s'han anat forjant mitjançant l'experiència pràctica contextualitzada dels diversos agents, sembla fonamental dedicar-los una atenció especial per detectar els mecanismes de la seva reproducció cultural professional, així com també els mecanismes per a la reproducció dels rols de l'alumne i, en definitiva, del sistema d'oportunitats que es configura a l'escola mitjançant el procés de l'escolaritat.

Aquesta línia de pensament creiem que incorpora un enorme potencial, tant de caràcter explicatiu, per comprendre certs fenòmens que es donen en els processos educatius, com pel seu caràcter de prefiguració de la intervenció formativa, sigui en el nivell i en l'àmbit educatiu que sigui.

En aquest número d'EDUCAR s'han agrupat distints textos que il·luminen d'una manera evident aquesta posició. A Villuendas i altres, hi trobem argumentades algunes de les diferents representacions ecològiques en la infància en diversos grups socials i contextos socioculturals. L'escola no treballa sobre representacions «objectives» i permanents, ens diu. Al contrari, les distintes visions del món generen el punt de partida des del qual l'escola hauria de treballar, sembla concloure. Des d'un altre punt de vista, més endavant, el treball

de Cristina Cambra sobre les percepcions de la sordesa i la integració ens aporta la rellevància del fet de considerar el punt de vista dels alumnes.

Des d'una posició complementària, M. Castillo ens aproxima d'una manera crítica a determinades conceptualitzacions de la infància i de l'adolescència en situació de risc social.

En el pla de la formació inicial dels docents, M. Rosa Rodríguez descriu les concepcions —positives encara que bastant limitades— dels estudiants de magisteri sobre la diversitat cultural i la seva incidència en l'educació, i M. de Pilar Sepúlveda estudia les pràctiques d'ensenyament i com els èxits que obtenen els alumnes mitjançant aquestes depenen en gran manera de la seva orientació i del grau de coordinació dels seus tutors.

Elena de Martín insisteix en la formació del professorat en exercici, una formació desenvolupada en les mateixes institucions de treball en educació secundària. Conclou que en aquesta modalitat, la formació, el desenvolupament d'equips i la innovació esdevenen una seqüència que s'enriqueix en i des del propi context de treball.

P. Ricardo Álvarez i altres centren el seu treball en la tutoria entre iguals i l'orientació universitària, i mostren que aquest tipus de «bastida psicossocial» és susceptible d'afavorir el desenvolupament i l'autonomia en l'aprenentatge. De manera complementària i en un altre àmbit de l'ensenyament, M. Jariot mostra la importància del disseny de programes d'orientació integrats tot analitzant experiències que, amb el propòsit de millorar el rendiment acadèmic, incideixen en el que l'autora denomina «activadors de la formació».

Per acabar, J. A. Fuentes i altres, en la seva anàlisi de les actituds i nivells d'alfabetització tecnològica als centres públics, ens mostren la relació entre el grau d'alfabetització en TIC i el seu potencial de millora en l'exercici professional i en el desenvolupament curricular, i destaquen els obstacles tècnics, cognitius i culturals que la plena introducció d'aquells recursos ha de considerar. En aquesta anàlisi, representacions i actituds afectives apareixen estretament vinculades.

* * *

Finalment, els lectors acceptaran que aquest director aprofiti aquest espai per acomiadar-se d'ells, com a últim responsable de l'aparició periòdica d'EDUCAR i del grau de qualitat amb què apareix. En efecte, gairebé set anys o tretze números després d'assumir la responsabilitat de la direcció, he considerat que era el moment de passar el testimoni a altres companys tan o més capacitats per continuar conduint la revista cap a cotes de major nivell i exigència. En aquest sentit, el relleu que pren el professor Joaquín Gairín és una garantia de continuïtat i de voluntat de millora.

La feina realitzada en aquest procés ha estat important i aquesta publicació ha anat progressant juntament amb les noves realitats i exigències, des de la voluntat de constituir un espai de referència per a l'anàlisi i la investigació en l'àmbit de les ciències de l'educació al nostre país. No obstant això,

la valoració d'aquesta trajectòria queda en el judici dels lectors i col·laboradors.

A mi només em queden tres agraïments. Als subscriptors i lectors, pel seu suport, i als investigadors i estudiosos que ens han anat confiant els seus originals per avaluar-los i, eventualment, publicar-los. Tot això configura un dipòsit de confiança molt important que, sens dubte, haurem d'acréixer. Finalment, també vull deixar constància del meu agraïment envers l'equip que ha treballat en el Consell de Redacció i en el Consell Assessor, sense els quals res no s'hauria fet.

Joan Rué

Presentación

La enseñanza es una actividad ejercida en y desde un cúmulo de representaciones, una idea en la que, desde una perspectiva más amplia, Bourdieu fundamentaba el concepto de *habitus*, un concepto que trata de entender la acción humana alimentada desde su dimensión sociocultural aprendida y, por lo tanto, también transmitida. Las representaciones sobre la enseñanza entendida como *acción* —y sobre lo aprendido mediante ella, sobre las normas, lo que se puede o no hacer, sobre lo que se debe hacer o no—, las poseen y desarrollan, además de los agentes institucionales, aquellos que se forman como docentes, así como los propios alumnos y sus familiares.

Ello supone que las representaciones sobre el para qué, para quién, sobre qué y cómo actuar no sólo constituyen el marco de referencia para las actuaciones de los docentes y discentes, sino que, en la medida en que los diversos agentes interaccionan entre sí, son fundamentales para comprender sus «desencuentros» y conflictos cuando las mismas entran en contraposición. En la medida en que las representaciones de la enseñanza se han ido transmitiendo y se han ido fraguando mediante la experiencia práctica contextualizada de los diversos agentes, parece fundamental dedicarles una atención especial para detectar los mecanismos de su reproducción cultural profesional, así como los mecanismos para la reproducción de los roles del alumno y, en definitiva, del sistema de oportunidades que se configura en la escuela mediante el proceso de la escolaridad.

Esta línea de pensamiento creemos que encierra un enorme potencial, tanto de carácter explicativo, para comprender ciertos fenómenos que se dan en los procesos educativos, como por su carácter de prefiguración de la intervención formativa, sea en el nivel y en el ámbito educativo que sea.

En este número de EDUCAR se han agrupado distintos textos que iluminan de un modo evidente esta posición. En Villuendas y otros encontramos argumentadas algunas de las distintas representaciones ecológicas en la infancia en diversos grupos sociales y contextos socioculturales. La escuela no trabaja sobre representaciones «objetivas» y permanentes, viene a decirnos. Por el contrario, las distintas visiones del mundo generan el punto de partida desde el cual la escuela debiera trabajar, parece concluir. Desde otro punto de vista,

más adelante, el trabajo de Cristina Cambra sobre las percepciones de la sordera y la integración nos aporta la relevancia del hecho de considerar el punto de vista de los alumnos.

Desde una posición complementaria, M. Castillo nos aproxima de un modo crítico a determinadas conceptualizaciones de la infancia y de la adolescencia en situación de riesgo social.

En el plano de la formación inicial de los docentes, M. Rosa Rodríguez describe las concepciones —positivas aunque bastante limitadas— de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural y su incidencia en la educación, y M. de Pilar Sepúlveda estudia las prácticas de enseñanza y cómo los logros que obtienen los alumnos mediante las mismas son dependientes en buena medida de su orientación y del grado de coordinación de sus tutores.

Elena de Martín insiste en la formación del profesorado en ejercicio, una formación desarrollada en las propias instituciones de trabajo en educación secundaria. Concluye que en esta modalidad, la formación, el desarrollo de equipos y la innovación devienen una secuencia que se enriquece en y desde el propio contexto de trabajo.

P. Ricardo Álvarez y otros centran su trabajo en la tutoría entre iguales y la orientación universitaria, y muestran que este tipo de «andamiaje psicosocial» es susceptible de favorecer el desarrollo y la autonomía en el aprendizaje. De modo complementario y en otro ámbito de la enseñanza, M. Jariot muestra la importancia del diseño de programas de orientación integrados analizando experiencias que, con el propósito de mejorar el rendimiento académico, inciden en lo que la autora denomina «activadores de la formación».

Por último, J. A. Fuentes y otros, en su análisis de las actitudes y niveles de alfabetización tecnológica en los centros públicos, nos muestran la relación entre el grado de alfabetización en TIC y su potencial de mejora en el ejercicio profesional y en el desarrollo curricular, y destacan los obstáculos técnicos, cognitivos y culturales que la plena introducción de aquellos recursos va a tener que considerar. En este análisis, representaciones y actitudes afectivas aparecen estrechamente vinculadas.

* * *

Finalmente, los lectores aceptarán que este director aproveche este espacio para despedirse de ellos, como último responsable de la aparición periódica de EDUCAR y del grado de calidad con que aparece. En efecto, casi siete años o trece números después de asumir la responsabilidad de la dirección, he considerado que era el momento de pasar el testigo a otros compañeros igual o más capacitados para seguir conduciendo la revista hacia cotas de mayor nivel y exigencia. En este sentido, el relevo que toma el profesor Joaquín Gairín es una garantía de continuidad y de voluntad de mejora.

La labor realizada en este proceso ha sido importante y esta publicación ha ido progresando junto con las nuevas realidades y exigencias, desde la voluntad de constituir un espacio de referencia para el análisis y la investigación en

el ámbito de las ciencias de la educación en nuestro país. Sin embargo, la valoración de esta trayectoria queda en el juicio de los propios lectores y colaboradores.

A mí sólo me quedan tres agradecimientos. A los subscriptores y lectores, por su apoyo, y a los investigadores y estudiosos que nos han ido confiando sus originales para evaluarlos y, eventualmente, publicarlos. Todo ello configura un depósito de confianza muy importante que, sin duda, deberemos acrecentar. Finalmente, también quiero dejar constancia de mi agradecimiento hacia el equipo que ha trabajado en el Consejo de Redacción y en el Consejo Asesor, sin los cuales nada se hubiera hecho.

Joan Rué