



**6° Congreso Internacional de CATED
“Desarrollo Organizacional:
Cultura, Educación y Gestión del Conocimiento”**

10 – 12 de Diciembre 2019

**6th International Conference of CATED
“Organizational Development: Culture, Education and Knowledge
Management”**

10 – 12 December 2019



ISSN 2545-7799

Revista digital, PDF

Editor: Centro de Tecnología para el Desarrollo – CENTED
La Lucila, Buenos Aires, Argentina

Compilador / Compiler: Stephen Beaumont

© Los autores / The authors

Trabajos Aceptados / Accepted papers

Español

01

La deshonestidad académica en jóvenes universitarios y su relación con la corrupción

Marco Rolando Gómez Flores

México

02

El tratamiento didáctico de la Literatura Juvenil desde un enfoque comparativo

Juana Ruiz Arriaza

España

03

La Literatura Infantil y Juvenil. Un acercamiento a sus mecanismos de control

Juana Ruiz Arriaza

España

04

Avances y retrocesos en la participación de la sociedad civil en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad en Argentina

Stephen Beaumont

Argentina

English / Inglés

E01

Identifying key training needs for leaders of Civil Society Organizations operating in local development

Stephen Beaumont

Argentina

01

La deshonestidad académica en jóvenes universitarios y su relación con la corrupción

Marco Rolando Gómez Flores

Resumen:

Este trabajo tuvo como propósito el conocer como algunas prácticas de deshonestidad académica pueden ser usadas como estrategias y herramientas durante el desarrollo académico para motivar acciones corruptas en el ejercer profesional de los egresados. Para esto se aplicó un cuestionario de 143 ítems dividido en 8 apartados cuyo objetivo fue conocer el fenómeno de la deshonestidad académica y la corrupción en sus múltiples tipos y niveles de gravedad así según los estudiantes así pues el cuestionario fue aplicado, a una muestra escogida intencionalmente de 329 estudiantes, de 17 carreras de distintos centros para así tener gran variabilidad en los perfiles de los encuestados. Los datos que el cuestionario arroja señalan que existe una relación importante entre algunas acciones deshonestas que se dan dentro y fuera del aula con prácticas de corrupción que se dan tanto con los organismos burocráticos, judiciales como con la familia amigos y compañeros de trabajo. Por tal motivo se analizarán y expondrán los resultados y así comprender más a fondo el complejo fenómeno que se presenta.

Palabras clave:

Deshonestidad académica, corrupción, Intercambio de favores, soborno

Abstract:

This work aims to know how some practices of academic dishonesty can be used as strategies and tools during academic development to motivate corrupt actions in the professional practice of graduates. For this, a 143-item questionnaire was applied divided into 8 sections whose objective was to know the phenomenon of academic dishonesty and corruption in its multiple types and levels of severity as well as the students, so the questionnaire was applied to a sample intentionally chosen of 329 students, from 17 careers of different centers to have great variability in the profiles of the respondents. The data that the questionnaire shows indicate that there is an important relationship between some dishonest actions that take place inside and outside the classroom with corruption practices that occur both with bureaucratic, judicial organizations and with family friends and co-workers. For this reason the results will be analyzed and exposed and thus understand the complex phenomenon that occurs.

Keywords:

Academic dishonesty, corruption, Exchange of favors, bribery

Introducción.

La deshonestidad académica será entendida como “cualquier comportamiento [intencional] en el proceso de aprendizaje del alumno que viola los principios éticos con el propósito de obtener una calificación mayor o algún crédito académico específico” Chun-Hua y Ling-Yu (2007), citada en Vaamonde (2008, pp. 89). Entre las practicas descritas por estos autores se encuentran: copiar en los exámenes, presionar al compañero para hacer el trabajo de otro, ofrecer dinero o regalos a maestros y administrativos para mejorar calificaciones u obtener algún trato preferencial para aprobar un examen, mejorar calificaciones o solucionar algún otro problema académico. Estas prácticas son cada vez más frecuentes no solo en México sino en todo el mundo lo que puede generar profesionistas poco comprometidos con su labor y predispuestos a ejercer de la misma manera en el campo laboral, en otras palabras, de manera corrupta.

La corrupción y su estudio.

A lo largo de la historia de México, la corrupción ha sido uno de los principales obstáculos para el desarrollo social y económico: según Transparencia Internacional (2018), México empeoró en el índice de percepción de corrupción por un punto bajando del 30 al 29, en una escala que va del 0 al 100. Esto ubica al país en la posición número 135 de 180 países evaluados en materia anticorrupción por lo cual no existe una disminución notable en los niveles de la corrupción a pesar de los esfuerzos realizados durante los últimos años.

La corrupción tiene una singular dificultad por ser definida y tipificada (lo que es considerado como corrupto o no) desde esa perspectiva, es que surgió la propuesta de conocer las prácticas deshonestas en el ambiente educativo, aquellas que se dan entre los sujetos dentro de la academia: estudiantes con maestros, estudiantes con administrativos y estudiantes con estudiantes, siendo estas prácticas parte de un fenómeno conocido como pequeña corrupción (o corrupción cotidiana), la cual a diferencia de la gran corrupción participan ciudadanos comunes en contextos cotidianos, donde las prácticas que llevan a cabo los actores sociales no necesariamente se clasifican como corrupción, debido a que los participantes no distinguen fácilmente entre lo que es una propina o un regalo de lo que es un soborno o una extorsión; a veces tampoco distinguen entre hacer uso indebido de bienes públicos y prestar un servicio personalizado. En ciertas circunstancias inclusive algunos actores sociales las perciben como prácticas sociales más o menos admitidas, necesarias, legitimadas por la costumbre o la necesidad. (Zúñiga, Zapata, Torres, 2019)

La deshonestidad académica además de ser un tipo de corrupción cotidiana algunos autores la consideran un tipo de corrupción escolar. Según Cárdenas (2011) quien estudia la corrupción en el sistema educativo existen distintos niveles de corrupción en el mismo; el primero es el nivel central que no es distinto a las demás prácticas de corrupción en otras áreas de gobierno, como lo son la desviación de fondos, clientelismo, trabajadores fantasmas y pagos injustificados, etc. El segundo es el nivel de la escuela que comprende las prácticas que generan las consecuencias más perjudiciales para el sistema educativo, pues tiene que ver con garantizar el acceso y tránsito de los estudiantes, ejemplos de esto último serían: la apropiación de becas por parte de directores y docentes, las cuales afectan la permanencia de los alumnos, en tanto que la demanda de sobornos para aprobar a un alumno reduce la probabilidad de que los estudiantes permanezcan en la escuela, teniendo un impacto directo en sectores de poblaciones específicas, y que suelen ser los alumnos de menores recursos. De estas prácticas sobresalen dos: las cuotas ilegales y el ausentismo de los maestros.

El tercer nivel según Diez-Martínez, Vásquez y Ochoa (2013) es el que se realiza dentro de las aulas donde los actores directos son el alumno y el maestro, estas acciones como las ya antes mencionadas pero

“Agregando la falta de transparencia en la acreditación, la inconsistencia o impunidad en la aplicación de las reglas, por parte de los maestros, por mencionar solo algunos ejemplos igualmente, como conductas que fomentan la corrupción en el aula, tanto para alumnos como para maestros, la indiferencia y el dejar pasar de todas las conductas mencionadas. Estos conjuntos de conductas han sido denominados dentro de la literatura como conductas de deshonestidad académica” (Diez-Martínez, Vásquez y Ochoa 2013, p. 4).

Lo que compete a este trabajo es determinar que tanto las prácticas de deshonestidad académica son aceptadas por el alumnado, de la universidad autónoma de Aguascalientes, y así poder analizar, que tan fácil es que los estudiantes universitarios puedan incurrir con las prácticas de corrupción que en el ámbito laboral y social tendrían un peso mayor para el país la economía etc. Lo que plantea un reto para visibilizar estas prácticas de manera que no sigan siendo usadas como algo normal durante el desarrollo académico. Por lo que se busca contestar la siguiente pregunta de investigación:

¿El nivel de aprobación de las prácticas deshonestas en el ámbito escolar tiene influencia en el nivel de percepción que tienen los universitarios de las prácticas corruptas?

Metodología.

Para dar respuesta a lo anterior se usará la información obtenida con la aplicación de un cuestionario estructurado en ocho partes, “la corrupción en jóvenes universitarios y la deshonestidad académica”, diseñado y validado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, del cual las cuatro primeras abordan el tema de la deshonestidad académica conteniendo el grueso del cuestionario para esto se estructura en cuatro escalas, la primera constituida de 26 ítems, midiendo tres factores: la frecuencia de los actos realizados en su entorno, si el encuestado ha realizado alguna de las acciones mencionadas y su opinión acerca de si dichas acciones son deshonestas o no.

Para la segunda parte se continuo con el mismo formato, constituida por 7 ítems, la cual tuvo como objetivo el medirla percepción de las acciones deshonestas fuera del aula encaminadas al uso de ventajas dentro de la institución con ayuda de conocidos o familiares.

La tercera parte está constituida por 14 ítems, las cuales tienen el objetivo de conocer algunas de las razones por las cuales los estudiantes llevan a cabo acciones de deshonestidad académica.

La cuarta parte constituida con 9 ítems, los cuales tienen el mismo objetivo que la matriz anterior pero enfocada al compañerismo y la reciprocidad.

La quinta parte está constituida por 46 preguntas cuya contestación es en orden descendente y contesta la pregunta “¿Qué tan honestos consideras a...? con las posibles opciones de respuesta “Mucho”, “Regular” y “Poco”.

La sexta sección está constituida por 12 preguntas con respuestas en orden ascendente y contestando la pregunta ¿qué tanto...? Con las posibles respuestas “Nada”, “Poco”, “Regular” y “Mucho”.

La séptima parte del cuestionario está constituida por 21 preguntas cuya contestación es en orden ascendente y contesta la pregunta “¿Qué tan corruptas consideras las siguientes acciones?”, con las posibles respuestas “Nada”, “Regular” y “Mucho”.

Por último, la octava parte está constituida por 4 preguntas cuya contestación es en orden ascendente y contestan las preguntas “México en general es un país.....”, “Las personas de tu ciudad son...” y se contestan con las posibles respuestas “Muy corrupto”, “Corrupto”, “Poco corrupto” y “Nada corrupto” así como “Muy corruptos”, “Corruptos”, “Poco corruptos” y “Nada corruptos” respectivamente, las últimas dos preguntas “Dentro de cinco años la corrupción en México”, “Dentro de cinco años la corrupción en tu ciudad” y se contestan con las respuestas, “Habrá disminuido”, “seguirá igual” y “habrá aumentado”.

Contexto de la investigación

La investigación se realizó en México, en el estado de Aguascalientes, el cual se ha caracterizado por una serie de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales a partir de la década de los ochenta, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013). En el estudio se menciona que Aguascalientes se encuentra en el tercer lugar del porcentaje más bajo de percepción, solo por arriba de Yucatán, el cual está en segundo lugar, y Querétaro en primer lugar con el porcentaje más bajo de corrupción de México. Lo siguiente guiado por los intereses de la investigación hasta llegar al contexto académico, la universidad Autónoma de Aguascalientes fue la escuela elegida, cuyas razones para escoger este contexto son: el tamaño de la población, ya que es la institución con mayor número de estudiantes del estado, y la viabilidad, ya que se cuenta con la fortuna de estar inmerso en el campo de estudio y conocer el contexto universitario, lo que ahorra tiempo y recursos que pueden ser utilizados para reducir el error de muestreo y obtener datos más fiables.

Muestra

La muestra fue escogida intencional mente por carrera de distintos centros en base a cuatro lineamientos: la cantidad de recursos que maneja el egresado, su perfil esperado, el ejercer profesional y su proximidad terminar su formación académica. Así pues, la muestra estuvo compuesta de los grupos de último semestre de carreras las cuales pertenecen a distintos centros.

Contabilidad (24), Ciencias políticas (23), Historia (1), ING Civil (20), Arquitectura (6), Sociología (14), Letras (5), Comunicación (2), Administración (31), Estadística (28), Derecho (44), Filosofía (12), Enfermería (41), Economía (21), Urbanismo (14) y Medicina (42).

Resultados

Las partes del cuestionario más relevantes fueron la primera y la séptima, por lo cual se realizará una comparación entre ambas.

La primera parte del cuestionario, el cual se centra en la deshonestidad académica dentro del aula tomando en cuenta acciones individuales, relaciones sociales alumno-alumno y en la siguiente última parte relaciones sociales alumno-profesor. Presento las siguientes respuestas las cuales corresponden a las respuestas positivas de los alumnos en cada uno de los tres tipos de respuestas diferentes de esta sección, las cuales eran “Es común entre tus compañeros”, “Lo has realizado” y “Es deshonesto”. Para poder hacer una comparación más clara los resultados se expresaron en forma de porcentaje donde el 100% correspondería al total de la muestra 329 alumnos.

El apartado siete se centró en acciones claramente corruptas y fuera del aula y la institución educativa el objetivo es conocer la percepción de los estudiantes acerca de acciones comunes que implican actos

similares a los que se llevan a cabo dentro de la institución como lo sería el favoritismo, amiguismo, extorsión, soborno y algunos delitos que pueden ser considerados corruptos.

Deshonestidad académica maestro alumno porcentaje.				Acciones de corrupción	
Acción	Es común entre tus compañeros	Lo has realizado	Es deshonesto	Muy corrupto	Acción
Ofrecer dinero a un profesor para mejorar calificaciones	9.42	1.82	95.13	88.1	Que un oficial pida dinero para evitar una multa
Dar dinero si un profesor lo pidió para mejorar calificaciones	10.03	3.34	95.13	87.8	Que un oficial pida dinero para no arrestarte.
Ofrecer regalos a un profesor para mejorar calificaciones	14.29	2.43	93.92	83.6	Ofrecer dinero a un policía para no ser detenido.
Ofrecer favores a un profesor para mejorar calificaciones	19.45	4.56	93.61	79.9	Ofrecer dinero para evitar una multa
Dar un regalo si el profesor lo pidió para mejorar calificaciones	12.77	3.95	92.7	65.30%	Dar un pago para agilizar un trámite
Ofrecer evaluar bien a un profesor para mejorar calificaciones	14.59	4.86	92.09	49.20%	Dar una propina para entrar antes a un concierto, cine, antro, etc.

Como se puede observar al comparar los resultados en su nivel de deshonestidad y de corrupción los dos grupos de acciones son iguales en cuanto en su naturaleza de soborno y he intercambio de favores, los estudiantes tienen la capacidad de ver esto cuando se da entre alumnos y alguien con un cargo superior, ahí el por qué las acciones tienen grados muy altos de deshonestidad y de corrupción, sin embargo las acciones de corrupción en general son más bajas en un pequeño porcentaje, teniendo como excepción las acciones de: “Dar un pago para agilizar un trámite” y en menor medida “Dar una propina para entrar antes a un restaurante, concierto, cine, antro, etc.”

Deshonestidad académica maestro alumno porcentaje.				Acciones de corrupción	
Acción	Es común entre tus compañeros	Lo has realizado	Es deshonesto	Muy corrupto	Acción

	porcentaje.	Porcentaje.			
Pedir las respuestas de una práctica a un amigo	68.09	59.57	70.82	57.8	Dar atención medica con prioridad a un amigo
Pasar las respuestas de una práctica a un amigo	66.87	64.74	68.38	53.2	Dar mejor atención médica a un amigo
Pedir la tarea a amigos	79.94	79.64	61.09	51.4	Dar mejor atención médica a un familiar
Pasar la tarea a amigos	81.76	87.84	60.79	49.5	En un proceso de selección elegir un amigo
“Apoyar” a un amigo ausente, con una tarea en equipo	81.16	82.07	46.2	47.1	Darle preferencia en un trabajo a un amigo

Las relaciones sociales son sumamente importantes para la cultura mexicana por lo cual los estudiantes siguen la misma línea, en las siguientes preguntas se dan distintos tipos de intercambios dependiendo del contexto y la posición en la relación durante la acción: las comparaciones son más claras cuando las acciones deshonestas se tiene la facultad de ayudar a un amigo o ser ayudado, en esos casos la práctica es muy común en más del 79% de las respuestas , se admite haber realizado en el mismo grado más del 79% y es deshonesto en menos del 62% y en el caso de las acciones corruptas son menores del 58%.

De lo que se habla en este apartado es del intercambio de favores y la naturaleza de estos, tanto pueden ser favores de la misma naturaleza “Los favores que se hacen en nombre de la amistad usualmente no intervienen en compensaciones económicas, si no solo el sobreentendido de que se está dispuesto a responder con otro favor en condiciones similares (Zalpa, 2013,111). Estos favores no tienen que ser necesariamente deshonestos o escolares en todos los casos, esto debido a que generalmente se implican las relaciones de amistad en diversos grados por lo que no se deben pedir favores en contra de la ideología de la amistad y la decadencia. Pero pueden implicar otra naturaleza desde incluir a los

estudiantes en un grupo, inviarlos a reuniones o fiestas ya que el ser incluido es de suma importancia para los estudiantes.

Conclusiones

Debido a los datos presentados, se puede entender que la deshonestidad académica un fenómeno que entra en varias formas de corrupción, tanto corrupción cotidiana, en el caso de los autores como (Heidenheimer, 1989) los distintos colores de la corrupción siendo comúnmente corrupción gris y corrupción blanca, incluso corrupción negra sin dejar de lado que dentro de este parámetro entraría la corrupción burocrática.

Esto significa que dentro de la institución se dan acciones claras de corrupción como lo son: el soborno, la extorción, dar regalos e intercambio de favores, este tipo de acciones entrarían en el primero encontrado, y se clasificaría como corrupción negra según (Heidenheimer, 1989) o corrupción burocrática.

El segundo tipo encontrado comprende un fenómeno más complejo y difícil de visibilizar y en este entraron acciones como lo fueron: el favoritismo, amiguismo. Y entrarían dentro de la corrupción blanca y gris, o prácticas de corrupción cotidiana. Incluso si no hay reciprocidad, similar las relaciones de amistad tienen valor por sí mismas para los estudiantes universitarios y el ser excluido puede ser tan grave como reprobar.

¿El nivel de aprobación de las prácticas deshonestas en el ámbito escolar tiene influencia en el nivel de percepción que tienen los universitarios de las prácticas corruptas?

Si, como lo indican los datos existen ciertas prácticas de deshonestidad académica, tales como son las que implican relaciones de amistad y compañerismo, donde se realizan acciones deshonestas para ayudar o apoyar a quien es parte de dichos lazos fraternos y de amistad, lo que según los datos estas presentaban los más altos niveles de prácticas realizadas, de prácticas realizadas por los compañeros y menor nivel de percepción de deshonestidad, de igual manera prácticas de corrupción que implican la amistad y compañerismo, favoritismo y el intercambio de favores o ayuda a quien tiene relaciones de amistad son los más bajos en niveles de corrupción. Por lo cual la respuesta es positiva en el caso de ese tipo de prácticas las cuales implican llevan relaciones sociales fraternas de por medio.

Bibliografía.

Cárdenas Denham. (2011, 28 de febrero). La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones. Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 14 No 2, 10. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/310/663>.

Diez-Martínez Day Evelyn, Ochoa Cervantes Azucena, Vázquez Bravo Felicia. (2013 ,22 de noviembre). Algunos Aspectos De La Deshonestidad Académica En La Educación Superior: Reflexiones Acerca De La Formación Ciudadana. de Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa recuperado del Sitio web: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/>.

Evangelina Tapia Tovar, Olivia Sánchez García, Sergio Jacinto Alejo López. (2018). Percepción de la corrupción académica entre estudiantes universitarios. Mitos y realidades. Ciencias sociales y la agenda nacional, VII, 31-55.

HEIDENHEIMER, A.J. (1989) “Perspectives on the Perception of Corruption” en Heidenheimer, A.J. et al. Political Corruption, Transaction Publishers, New Brunswick.

Vaamonde Juan Diego, Omar Alicia. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVII, núm. 3-4, 7-27.

Víctor Zúñiga, Juan Zapata, Isabel Torres, Eduardo Carrillo, Tania Daniela, Domínguez Carolina, Muela Carolina, Rendón Okolova. (02/2019). Historias de corrupción cotidiana. Un estudio antropológico de la corrupción ordinaria en Nuevo León, 2, 1-202.

Zalpa, R., Genaro. (2013) ¿No habrá manera de arreglarnos? Corrupción y cultura en México (N. E. S. A. d. C. V. Ed.). Aguascalientes, México

02

El tratamiento didáctico de la Literatura Juvenil desde un enfoque comparativo

Juana Ruiz Arriaza
España

Resumen

Cuando se analiza un texto, se genera una estrecha relación entre el contexto en que se escribió, la realidad de su autor y el entorno y experiencias de la persona que lo interpreta. A lo largo del tiempo se van sucediendo diferentes interpretaciones de la obra y el contexto se va ampliando, enriqueciéndose la comprensión del contenido.

En este trabajo se realizará una valoración e interpretación, desde un enfoque comparativo, de dos obras literarias en relación con su contexto literario e histórico. El objetivo es ofrecer al alumnado nuevas formas de lectura que facilitarán la comprensión de los textos y la motivación. Es un estudio de tipo teórico y bibliográfico, de las series de literatura juvenil: Manolito Gafotas de Elvira Lindo y Guillermo Brown de Richmal Crompton. El método utilizado es la comparación por similitud y contraste, a través de los marcadores culturales que se observan en los textos desde distintos ámbitos, y que reflejan una manera de ver la realidad, que está irremediablemente condicionada por la cultura en la que se encuentran. Algunos de esos elementos son el folclore, los hábitos alimenticios, relaciones familiares, la escuela, el barrio, el humor, las monedas, los valores, creencias, etc.

Analizados los datos, realizaremos una valoración de la relación existente entre la sociedad reflejada en las obras estudiadas y la sociedad real en que fueron escritas, para lo cual utilizaremos bibliografía historiográfica que determine las semejanzas y diferencias existentes.

La alternativa didáctica propuesta es interdisciplinar, y facilitará el traspaso de lecturas de literatura juvenil al canon tradicional de obras clásicas, a través de la competencia literaria del alumnado.

Información biográfica de la autora

Doctora por la Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz (España)

Palabras clave

Literatura comparada; intertexto lector; interdisciplinar.

Introducción

La didáctica de la literatura se plantea, en numerosas ocasiones, desde una perspectiva historicista basada en un conocimiento memorístico de los diferentes aspectos relacionados con los textos y escritores de tradición literaria. Utilizando obras de literatura juvenil en el currículum escolar, se pretende mejorar el hábito lector del alumnado ya que son más cercanas y motivadoras que las obras clásicas. Para Romero, Trigo y Moreno (2018), la literatura infantil y juvenil en las aulas, ayuda a que el alumnado se acerque a la lectura partiendo de sus conocimientos previos y de sus intereses, “ya que abre las puertas a nuevas lecturas a la vez que forma lectores que terminarán siendo competentes y disfrutarán de la lectura como un medio de ocio y enriquecimiento personal” (p.69).

Según García Padrino (1998), la literatura juvenil no sustituye a la clásica, sino que puede considerarse como una literatura de transición, que ha de favorecer un dialogo entre el lector y el libro que contribuya a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. A estos libros de literatura juvenil, con un tipo de lectura cercana a los alumnos, Daniel Cassany (1994) los considera como “libros anzuelo” a través de los cuales los jóvenes se inician en el placer de leer, para introducirlos de manera progresiva en la lectura de libros más complejos, que lleve a “la creación de lectores formados y críticos, capaces de alcanzar una distanciación necesaria de la obra, que les permitirá llevar a cabo una interpretación más objetiva y profunda” (p. 508).

En este trabajo vamos a estudiar las obras de las escritoras Richmal Crompton y Elvira Lindo, cuyos personajes son “Guillermo Brown” y “Manolito Gafotas”. Se analizarán los siguientes ámbitos:

- Ámbito personal: la familia, el colegio, los amigos, el barrio.
- Ámbito general: la intertextualidad, el humor, la censura.
- Ámbito social: personajes famosos, costumbres, acontecimientos, objetos lugares.

El enfoque comparativo: interdisciplinariedad e intertextualidad

Si partimos de un enfoque didáctico comparativo de la literatura, son evidentes los vínculos intertextuales que nos situarían en el plano de la interdisciplinariedad, lo que paliaría buena parte de los problemas que pueden originarse, en los estudiantes, al pasar de lecturas de literatura juvenil a aquellas que se consideran para adultos (Bordons y Díaz-Plaja, 2006) con la finalidad de contribuir a la formación de lectores de literatura competentes, superando modelos historicistas antiguos basados en la transmisión y memorización (Colomer, 1991). Las analogías interculturales e intertextuales establecidas por el estudiante lector, serán mucho más enriquecedoras que la mera memorización de nombres y fechas ya que van a contribuir a la aceptación y valoración objetiva de otras culturas.

Para la interpretación de los textos debemos tener en cuenta dos aspectos, por un lado, los datos que brindan las obras y por otro las experiencias y conocimientos de la persona, es decir, su intertexto lector. Para Mendoza (2012), el intertexto lector es el conjunto de recursos lingüístico-culturales, saberes y estrategias que se activan ante los estímulos textuales, “que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual; su función es aportar los conocimientos precisos y pertinentes para la construcción de (nuevos) conocimientos significativos lingüísticos y literarios que se integran en el marco de la competencia literaria” (p. 369).

El intertexto del lector es un componente esencial de la competencia literaria, integra distintos tipos de saberes y estrategias e intercede en la contextualización e integración de las referencias, evocaciones y

asociaciones que un texto puede motivar en el lector (Mendoza, 1998 y 2001). La literatura escrita de un país, no solo se nutre de sí misma, desde los clásicos hasta los contemporáneos de todas las nacionalidades y lenguas han contribuido a su creación (Villanueva, 1994). No hablamos de la intertextualidad desde una perspectiva solamente lingüística, con recursos como la citación, sino desde un sentido más amplio donde todo el texto puede ser interpretado por el lector. Para Zavala (1999), la intertextualidad no depende solo del texto o de su autor, sino que influye también y de manera significativa, la perspectiva del observador. Esto presupone una teoría de la comunicación en la que el lector es el verdadero creador de significación.

Por otra parte, el modelo interdisciplinar desarrollará en el alumnado un espíritu dialéctico y crítico, que facilitará la conexión de distintos campos de conocimiento tal y como estos interactúan en la realidad. Hoy en día este modelo es una alternativa imprescindible si tenemos en cuenta la creciente marea de información que los jóvenes reciben a través de las nuevas tecnologías y la frontera cada vez más difusa de los distintos ámbitos del saber (Díaz, 2010)

Según Mendoza (2006), los textos literarios facilitan, por una parte, la imaginación y, por otra, el acercamiento del lector al contexto histórico del texto narrado y a la intención del autor. La literatura puede considerarse como un testimonio de efemérides y datos de la historia, aprovechable por las diferentes disciplinas, aportando un valor extraliterario indiscutible (Reyes, 2014).

La serie de Elvira Lindo: Manolito Gafotas

Manolito Gafotas nace en 1988, en el estudio de locución donde se emitía el programa “Mira la radio” de Radio Nacional. Posteriormente, en 1994 aparece el primer libro de la serie basado en el personaje de la radio que le dio fama, titulado con el nombre del protagonista Manolito Gafotas. Narra el día a día de un niño de nueve años, de una familia de clase trabajadora, que emplea un tipo de lenguaje cercano al habla popular de Madrid. El último libro se publicó en 2012, y la cuarta entrega de la serie ha sido Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 1998.

Los textos están impregnados de realismo y las historias se narran en un entorno costumbrista, Manolito tiene fama de charlatán y escribe como habla, con un lenguaje coloquial repleto de frases hechas, latiguillos y expresiones tomadas de la televisión. Se expone a continuación un somero análisis de algunos aspectos relacionados con los distintos ámbitos de estudio:

- **Ámbito personal:** la familia del protagonista es tradicional, aunque la madre comienza a trabajar en el último libro de la serie. Juegan un papel muy importante, la figura del abuelo, que mantiene una relación muy estrecha y entrañable con su nieto y su hermano pequeño, que nos ofrece situaciones cómicas muy divertidas.

Además de la familia, el colegio es otro espacio importante para el niño. A lo largo de los libros de esta serie van surgiendo instantáneas de las prácticas docentes y de las relaciones personales, tanto entre profesor-alumno como entre los alumnos, dentro de la escuela. Aunque se percibe en Manolito el miedo al rechazo de los compañeros y su esfuerzo por sobrevivir en el grupo, transmite a la vez, un mensaje positivo sobre los valores de la amistad, la confianza y el cariño en el ámbito escolar.

En la lectura vemos también, el apego que siente Manolito por su barrio que es un elemento clave para la caracterización de la acción y de los personajes; ir al centro de Madrid constituye para el protagonista una auténtica aventura.

- **Ámbito general:** el humor que muestra el protagonista es cercano e inteligente, basado en la realidad que a veces puede ser confusa y vulgar (Ríos, 2004). Encontramos el humor, además de en la caracterización de los personajes, en las situaciones, el lenguaje y en general está presente en casi todos los aspectos de la obra.

Es de destacar, la presencia continua en la serie de referencias a otras creaciones culturales, extendiendo la idea de intertextualidad no solo a la relación con otros textos, sino también a canciones y refranes populares, películas, etc.

- **Ámbito social:** podemos encontrar referencias a costumbres, como por ejemplo, el sorteo de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE); alimentos como la tortilla de patatas y el tinto de verano; lugares conocidos como la administración de lotería en Madrid “Doña Manolita”; la celebración de la Navidad con sus dulces típicos (polvorones); el avance en las nuevas tecnologías; la huelga general en el año 1994; la introducción del euro en 2002; o los casos de corrupción de un gran número de políticos.

Aparecen personajes populares de diferentes épocas: la actriz Melanie Griffith, el jugador de fútbol Iván Luís Zamorano o la cantante Mónica Naranjo, entre otros. Se hace referencia, también, a numerosos programas de televisión conocidos, como el “Telediario” (noticias), “Misterios sin resolver” o el concurso “El tiempo es oro”. También se pueden apreciar las costumbres consumistas de la época y cómo algunos productos pueden influir a la lengua hablada, utilizando el nombre de la marca en lugar de mencionar el producto en general y usando el lenguaje publicitario para definir situaciones, conceptos o características, por ejemplo, el muñeco Michelin, representativo de una marca francesa de neumáticos que es uno de los símbolos publicitarios más famosos del siglo XX, lo hemos visto durante décadas en revistas, carteles, o sentado en el techo de la cabina de los camiones. En castellano se utiliza la palabra michelín, en el lenguaje coloquial, para referirnos a los pliegues de grasa en forma de rollo que se acumulan sobre todo en la cintura.

La serie de Richmal Crompton: Guillermo Brown

El primer libro de la serie apareció en el año 1922, y fue tal el éxito de este niño rebelde, que su autora se dedicó intensamente a este personaje del que se han publicado más de treinta títulos. Para Fernández (2000), las historias muestran dos niveles de lectura, uno más superficial centrado en juegos de palabras y enredos de su protagonista, y otro más profundo que demanda el conocimiento de la sociedad de la época. La autora, con humor e ironía, ridiculiza las costumbres de las familias acomodadas y los tópicos de la sociedad británica.

- **Ámbito personal:** el núcleo familiar de Guillermo está caracterizado por una fuerte división de roles entre el padre y la madre que mantenían con su hijo una relación bastante distante. Aparecen otros parientes, pero ninguno adquiere un papel relevante.

El protagonista no suele tener buena relación con sus profesores, no le gusta el colegio y no consigue motivarse por las clases, así que casi siempre está distraído y haciendo volar la imaginación. Crompton hace una crítica a los métodos de enseñanza de la época, la descontextualización de las materias y la visión pesimista del profesorado. Guillermo es el líder de su grupo de amigos, conocido como los proscritos (The Outlaws) y juntos viven numerosas aventuras.

- **Ámbito general:** las aventuras de Guillermo tuvieron mucho éxito en España, donde

comenzaron a publicarse en 1935. Algunos de sus libros sufrieron modificaciones y eliminaciones debido a la censura llevada a cabo en la época franquista del país.

La autora trata temas vitales y dolorosos desde una vertiente humorística que mitigará la dureza de la triste realidad. Utiliza un humor sencillo y suave que surge, no sólo de los personajes, sino también de las situaciones que se describen en las distintas escenas y del lenguaje utilizado.

- **Ámbito social:** se reflejan acontecimientos históricos importantes como la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en la población, que poco a poco va experimentando un cambio de actitud que pasa del sentimiento de patriotismo a la especulación y la aparición del mercado negro.

Nos encontramos numerosas alusiones a diferentes asociaciones, típicas de la sociedad inglesa de la época, que la autora ridiculiza utilizando nombres ridículos para designarlas. Aparece la onza, como unidad de peso; el críquet, deporte originario de Inglaterra. Respecto a la alimentación, hallamos gran cantidad de términos relacionados con la gastronomía y repostería, por ejemplo, bolas de grosella, agua de regaliz, obesos de coco. Personajes como Arthur Conan Doyle o Richard Neville; monedas como el chelín, la libra esterlina o el penique; objetos como el renard (piel de zorra); y lugares como el río Támesis, que es el más importante de Inglaterra.

Diferencias encontradas en ambas obras

Las historias de Manolito comenzaron en la radio, representa a un antihéroe pues es valiente solo con el pensamiento pero no con la acción, la narración es en primera persona, su familia es de clase media baja y vive en un entorno urbano.

Guillermo se ve como un líder y sus historias manifiestan gran actividad y energía, sus historias comenzaron en revistas, la narración es en tercera persona, es miembro de una familia de clase media alta y vive en un entorno rural.

Para Manolito, el barrio es un elemento importante, referente en sus actividades diarias, sin embargo, Guillermo no tiene ese sentimiento de apego al barrio, aunque hace alusión a los vecinos y cuenta algunas historias en las que se incluyen.

Por otro lado, así como en la serie de Manolito hay numerosos elementos de intertextualidad, no ocurre lo mismo en la serie de Guillermo.

Similitudes encontradas en ambas obras

Los libros de ambas autoras están estructurados en capítulos independientes donde se suele resolver el conflicto que se plantea, inicialmente los relatos iban dirigidos a adultos y las historias de los dos protagonistas han sido adaptadas al teatro, el cine y la televisión.

Guillermo y Manolito muestran gran curiosidad por el mundo de los mayores e interés por entenderlo, utilizan un lenguaje coloquial, con abundantes juegos de palabras. Ambos viven la cotidianidad como una aventura.

El humor verbal es una característica básica de las dos historias, que relatan situaciones y vivencias de los personajes en su entorno más cercano. En las dos se hace referencia a las peculiaridades del lugar y

la época en que se escribió cada una.

Tratamiento didáctico desde un enfoque comparativo

El texto literario ejerce una inevitable influencia en el lector y en su desarrollo afectivo, moral e intelectual. Es indiscutible el valor educativo de la literatura, a través de la cual conocemos e interpretamos diferentes formas de vivir y, en general, las características propias de cualquier época, sociedad o grupo. Consideramos la importancia de un planteamiento didáctico dirigido no sólo a transmitir conocimientos sobre los autores y sus obras, sino también a enseñar a los niños y jóvenes a apreciar y valorar las obras literarias, fundamentalmente a través de la lectura. Así, se sustituye la expresión «enseñanza de la literatura», entendida como transmisión de un patrimonio, por la de «educación literaria», concebida como el desarrollo de las estrategias, conocimientos y actitudes de un lector competente. Es importante que los niños disfruten con la literatura, así que es fundamental la presencia de la literatura infantil y juvenil en el ámbito didáctico, para Cervera (1991), existen numerosas razones que justifican su presencia en la escuela: sirve de acercamiento a la cultura, puede despertar motivación y afición a la lectura, ayuda a enriquecer el vocabulario y el lenguaje en general, puede desarrollar la imaginación y la creatividad.

Se propone la utilización de obras con características similares a las estudiadas en este trabajo, que correspondan a lugares o épocas diferentes con la idea de poder realizar un estudio comparativo atractivo y enriquecedor basado en la interdisciplinariedad. Aspectos que se pueden analizar son: el contexto, acontecimientos históricos importantes, el ámbito personal de los protagonistas y su entorno social y/o las características de los personajes.

Desde esta consideración y alejando a la educación literaria de una concepción academicista, cumple un papel muy importante el mediador, que puede ser un educador profesional, el padre o la madre, maestros de primaria, profesores de secundaria, etc. que recomiendan, apoyan y acompañan con una actitud dialógica e indicaciones que animan al lector para seguir aprendiendo a disfrutar de la afición de leer (Jurado, 2004). En definitiva, esta mediación puede tener lugar no sólo en las aulas de los centros escolares, sino también en el hogar, centros cívicos, bibliotecas públicas o escolares, etc., donde los docentes, educadores y demás agentes de la educación estarán involucrados e implicados.

Conclusiones

En el estudio de ambas series, se ha observado el reflejo de la sociedad de la época y lugar en que fueron creadas. Las autoras coinciden en utilizar un lenguaje humorístico, basado en la ironía y con tintes de realismo. Los dos niños protagonistas muestran una desbordante naturalidad y lucidez. Critican el mundo adulto de una manera tan cómica y entrañable que consiguen desdramatizar algunas cuestiones de cierta importancia.

En las historias se muestran dos escenarios importantes en la vida de los niños, la familia y la escuela, en cuya evolución podemos comprobar los cambios sociales que se van produciendo en su estructura. También nos encontramos con numerosas alusiones a elementos característicos de cada cultura, personajes, objetos, lugares, sistemas monetarios, alimentación, costumbres, etc.

Todas estas cuestiones, hacen posible un tratamiento didáctico de las obras desde un enfoque comparativo e interdisciplinar, a través del estudio de sus similitudes y diferencias. Este procedimiento desarrollará la capacidad de observación e interpretación del alumnado, facilitando un aprendizaje

significativo donde podemos añadir elementos transversales como pueden ser la valoración y el respeto hacia otras culturas a través de su conocimiento.

Por último, no debemos olvidar que, aunque estas obras pueden ser de utilidad para acercarnos a las sociedades de cada época y país, no es ese su objetivo, sino que es un valor añadido. La literatura y en este caso la Literatura Infantil y Juvenil deben tener como finalidad el disfrute, aunque las escritoras o escritores utilicen para sus narraciones un escenario más o menos real de acontecimientos o personajes históricos, su fin debe ser crear un universo literario porque, en definitiva, la literatura es ficción.

Referencias

Bordons, G., y Díaz-Plaja, A. (2006). Una secuencia didáctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada. En G. Bordons, & A. Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (págs. 107-116). Barcelona: GRAÓ.

Cassany i Comas, D.; Luna, M y Sanz G (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Cervera Borrás, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.

Colomer Martínez, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. doi: <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>

Crompton, Richmal, (1999). *Travesuras de Guillermo; Guillermo y el cerdo premiado; Guillermo el amable; Guillermo y los pigmeos; Guillermo el Rebelde; Guillermo el organizador; Guillermo y los mellizos*. Madrid: Espasa.

Díaz Martínez, E. M. (2010). Una propuesta didáctica: intertextualidad e interdisciplinaridad en las Danzas de la muerte medievales. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 22, 125 - 147.

Dueñas, J. D. y Taberner, R. (2004). "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: Entre luces y sombras". *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. 221-294.

Fernández López, M. (2000). *Comportamientos censors en literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista*. Rosa Rabadán (Ed.) *Traducción y Censura, Inglés-Español 1939-1985: Estudio Preliminar*, León: Universidad de León. 227-254.

García Padrino, Jaime (1998): "Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura...juvenil?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 31, enero/abril 1998, pp.101-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117970>

Jurado Valencia, F. (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 6, 269-296.

- Lindo Garrido, Elvira (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (1995). *Pobre Manolito*. Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (1996). *¡Cómo molo!* Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (1997). *Los trapos sucios*. Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (1998). *Manolito OnThe Road*. Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (1999). *Yo Y El Imbécil*. Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (2002). *Manolito tiene un secreto*. Madrid: Alfaguara.
- Lindo Garrido, Elvira (2012). *Mejor Manolo*. Barcelona. Seix Barral.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, Antonio (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/2I5wEL4>
- Mendoza Fillola, Antonio (2012). “El canon formativo y la educación lecto-literaria”, en A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. Pp. 349-378.
- Reyes Ochoa, Alfonso (2014). *El deslinde: Prolegómenos a la teoría literaria*, ed. de Pedro Aullón y Esther Zarzo. Madrid: Verbum.
- Ríos, J. A. (2004). “El nuevo costumbrismo de siempre”. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 13, pp. 301-317. UNED. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-nuevo-costumbrismo-de-siempre-0/>
- Romero-Oliva, Manuel Francisco, Trigo-Ibáñez, Ester., & Moreno-Verdulla, Pablo (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17 (3), 68-85. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Villanueva, D. (1994). “Literatura Comparada y Teoría de la Literatura”. En D. Villanueva (Ed.): *Curso de Teoría de la Literatura*. Madrid: Taurus, pp. 99-127.
- Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos De Literatura*, 5(10)

La Literatura Infantil y Juvenil. Un acercamiento a sus mecanismos de control

Juana Ruiz Arriaza
España

Resumen

En las últimas décadas, las publicaciones destinadas al público infantil y juvenil se han visto incrementadas de forma considerable, cada vez son más numerosos los escritores que se aventuran en esta literatura y las editoriales han ido ganando en rapidez de producción. Aunque en este proceso, nos encontramos con diversidad de criterios a la hora de considerar la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como un arte, desde una perspectiva estética o bien como un medio, desde una perspectiva funcional. La unión de escuela, infancia y literatura ha teñido a esta literatura de un excesivo didactismo, confundiendo a veces lo literario con lo pedagógico o ejemplarizante. Vemos como, a pesar del auge de esta literatura a lo largo de los años, se sigue devaluando por su aspecto educativo y pedagógico, más que valorarse por ser un fenómeno literario.

Sea considerada desde una vertiente didáctica o artística, lo cierto es que la LIJ ha sido continuamente objeto de control por parte del adulto que, basándose en aspectos psicológicos, pedagógicos, religiosos o morales, han influido en el proceso de creación del autor y en las publicaciones de esta literatura, sin importar países ni épocas. Esta censura a los libros de LIJ no solo es llevada a cabo por los gobiernos, todos podemos ser censores, es suficiente con tener unas preferencias o pertenecer a un grupo social determinado y desechar otras ideas por ser diferentes a las que defendemos.

Este trabajo ofrece algunos ejemplos de la utilización de instrumentos de revisión por parte del adulto, como intermediario entre las obras literarias y los niños y jóvenes. A este control permanente, en la época franquista de España, se unió otra censura basada en el supuesto ataque a los valores del sistema, de algunos textos. El objetivo es invitar a la reflexión sobre estos mecanismos de control que perduran e incluso se reavivan en la actualidad.

Información biográfica de la autora

Doctora por la Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz (España)

Palabras clave

Literatura Infantil y Juvenil; censura; dictadura.

Introducción

La literatura nos ofrece un testimonio y una visión del mundo que de alguna manera puede influir en el lector, así, un rasgo distintivo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha sido, a lo largo de los años, el peso de su valor formativo-didáctico, en detrimento de su importancia como fenómeno literario. Fernando Savater (1988) opina al respecto, que lo realmente instructivo que perdura en la literatura es su deleite. Algo que te hace disfrutar, te está enseñando a vivir sabiamente y además puede mostrarte pequeñas enseñanzas muy útiles: “(...) yo aprendí en *El escarabajo de oro* de Poe a escribir con tinta simpática, en *Guillermo Brown* a preparar agua de regaliz [...]. Pocas instrucciones me han sido tan preciosas en mi vida como éstas y otras semejantes” (p. 10).

Independientemente de su consideración desde un punto de vista formativo o artístico, la LIJ ha sido continuamente objeto de control por parte del adulto, influyendo en el proceso de creación del autor y en sus publicaciones. Este control se ha llevado a cabo por los distintos gobiernos, pero también por la sociedad general, desde posturas de intolerancia ante las ideas y opiniones de los demás. Así, vemos como la censura lleva a la autocensura, por un lado, nos encontramos con la autocensura editorial ya que se siguen imponiendo, en muchas ocasiones, consideraciones didácticas y morales y por otro lado descubrimos que el escritor escribe sin libertad porque tiene excesivo cuidado en que su obra no sea mal interpretada y por tanto rechazada.

En este trabajo se ofrece una revisión de la Literatura Infantil y Juvenil de España en el s. XX y se exponen algunos ejemplos de la utilización de instrumentos de control, haciendo alusión expresa a la censura que se llevó a cabo, en la época franquista de España, a la obra de Richmal Crompton, que relata las aventuras de Guillermo Brown, su personaje protagonista. Estos mecanismos de control perduran e incluso se reavivan en la actualidad, por lo que se considera necesaria una profunda reflexión.

Referencias a la Literatura Infantil y Juvenil en España

En las últimas décadas han aumentado considerablemente tanto los estudios sobre LIJ como las obras de este tipo. El s. XIX, con las obras del Padre Coloma, Juan Valera o Fernán Caballero, básicamente pedagógicas y moralistas, dará paso a una época mucho más rica, el s. XX.

Antes de la Guerra Civil, no eran muchos los autores que se dedicaran a la LIJ, destacan: Bartolozzi (1925) cuyo personaje *Pinocho*, basado en el Pinochio original de Carlo Collodi (1880) fue muy popular en los años veinte, junto con el personaje creado por Elena Fortún (Encarnación Aragoneses), *Celia*, que inició el realismo en esta literatura. Fernando Cendán (1986) nos ofrece un resumen del panorama de la LIJ de esa época en nuestro país. Los autores destacados en la década de los años treinta son, entre otros, Juan Antonio Bastinos, Folch i Torres, María Luz Morales y Antoniorrobes (Antonio Joaquín Robles Soler).

Al empezar la guerra civil se produce una parada en las creaciones de libros infantiles, algunos de los mejores escritores e ilustradores tuvieron que marchar al exilio, apareciendo la censura y la prohibición de publicar libros en lenguas distintas a la oficial; esta situación perdurará hasta finales de los años setenta. En esta época se instaura por decreto un modelo de libro infantil en el que los valores literarios y estéticos serán relegados a un segundo plano, imponiéndose los valores educativos, morales y ejemplarizantes, predominando los temas folclóricos, históricos y religiosos. Esta situación influirá en el alejamiento de la LIJ española de la evolución producida, después de la Segunda Guerra Mundial, en

el resto de Europa

Ana Garralón (2001), nos ofrece un ensayo de carácter divulgativo donde expone la evolución de la literatura infantil y juvenil de manera cronológica, estructurada en períodos, desde sus comienzos hasta finales del s. XX, haciendo mención a las características históricas y culturales de cada etapa. En el período 1900-1950, esta autora hace referencia a “Guillermo” de Richmal Crompton, refiriéndose a él como un antihéroe. “Guillermo y sus amigos, los “proscritos” como les gusta llamarse, imitan a los personajes de las baladas clásicas e inventan juegos con los que quieren solucionar las injusticias, (...) poniendo únicamente en un aprieto a los adultos” (p. 97).

La serie se compone de treinta y ocho libros de aventuras, que disfrutaban tanto jóvenes como adultos, que se publicarían a partir de la década de los veinte hasta 1970. La obra ofrece dos niveles de lectura, uno más profundo en el que los relatos son sátiras de la sociedad y otro más superficial donde nos encontramos con juegos sencillos de palabras y el relato de los enredos en que se ve involucrado el protagonista (Fernández López, 2000).

En general, la serie se caracteriza por la ironía y el humor, la autora ridiculiza las costumbres de las familias acomodadas y los tópicos de la sociedad británica. Los valores de Guillermo a menudo no se corresponden con los que convencionalmente se aceptan. Mentirá (aunque para él en realidad es un proceso de interpretación imaginativa más que faltar a la verdad), escuchará sin pudor a través de las puertas, leerá cartas ajenas y no hará nada que no tenga que ver con sus intereses. Guillermo tiene una visión simplista de la vida.

La editorial Molino comenzó a publicar los libros de Guillermo en el año 1935, pero durante la guerra civil hubo un parón. La serie tuvo mucho éxito, aunque parece ser que sobre 1966, cuando había llegado al número 29 de la colección, bajó en popularidad, probablemente por la aparición de otros libros más modernos y atractivos. El lector joven español de mediados del siglo XX descubriría en los relatos de Guillermo una forma de vida desconocida, relaciones humanas y organización social diferentes a las que estaban acostumbrados; sin embargo, esas diferencias servían de estímulo para adentrarse en un mundo donde quizá el interés nace del propio protagonista y sus cualidades y actitudes.

La censura de Richmal Crompton en la época franquista de España

Richmal Crompton utiliza un estilo anárquico en los que Guillermo, un niño inconformista, se cuestiona el mundo que le rodea y la sociedad hipócrita de los adultos. En 1922 apareció el primer libro sobre Guillermo, y fue tal el éxito de este niño rebelde, que su autora se dedicó intensamente a este personaje del que se han publicado más de treinta títulos. Como se ha dicho anteriormente, en España, los libros de Guillermo comenzaron a publicarse en 1935 y fueron sometidos a censura en la época del franquismo, lo que dio lugar a eliminaciones drásticas de fragmentos, capítulos e incluso libros enteros, nos encontramos con tres tipos de censura:

a) La autocensura, de los autores y las editoriales por miedo a que los libros no pudieran publicarse.

b) La censura estatal, que al principio no ofrecía criterios claros, pero a partir del 1952, en que se creó la Junta Asesora de Prensa Infantil, se fue articulando una legislación al respecto.

c) La censura de la Iglesia Católica que ejercía una doble función pues por un lado daba pautas a los censores del Régimen y por otro, ella misma aplicaba nuevas evaluaciones incluso con los textos ya en el mercado.

Hasta que se creó la Junta Asesora de Prensa Infantil en 1952, la legislación respecto a la censura era muy ambigua, no tenía criterios claros, uniéndose además la censura eclesiástica como apoyo a la aplicada por el régimen totalitario. Posteriormente se promulgó el Decreto de 24 de junio de 1955, publicado en BOE del 23-VII-1955 y la Orden ministerial de la misma fecha publicada en BOE del 2-II-1956, que desarrollaba los criterios sobre las publicaciones mediante un Reglamento de aplicación a las publicaciones que pudieran considerarse adecuadas para niños y adolescentes excepto las de carácter pedagógico que eran competencia del Ministerio de Educación Nacional.

Esta legislación estuvo vigente hasta 1966 en que se promulga la Ley 14/1966 de 18 de marzo de Prensa e Imprenta o “Ley Fraga”, que, aunque tenía fama de ser aperturista, no lo era en el ámbito de las publicaciones juveniles. En esta ley, artículo quince, se establece que un Estatuto especial regulará la impresión, edición y difusión de publicaciones destinadas a los niños y adolescentes; este Estatuto de Publicaciones se aprueba por el Decreto 195/1967, de 19 de enero.

Teniendo en cuenta la normativa que hemos visto, en realidad la censura no actuó con excesiva rigurosidad en los relatos de Richmal Crompton que para Fernández López (2000) fue una ráfaga de aire fresco, respecto a las obras traducidas del inglés, en esa época. Como curiosidad, en España se publicaron textos que habían sido censurados en sus países de origen por tener contenidos racistas, un claro indicio de los diferentes esquemas de valores respecto al mundo anglosajón.

A veces los editores no llevaban a cabo la traducción de determinadas obras que tuvieran algún componente de tipo político pues sabían que podían dar problemas. Esto sucedió con algunos títulos de la serie de Guillermo como es el caso de *William the Dictator* (1938), que sigue sin traducción en la actualidad y es el título del volumen y de uno de los relatos que lo componen; fue publicado en la revista *Happy Magazine* pero cambiándole el título a “What’s in a Name?” para evitar complicaciones con los sectores fascistas, ya que en la portada aparece Guillermo con un brazalete de color verdoso (sujeto por un imperdible), camisa parda, pantalón azul y saludando a la romana; imagen, con matices cómicos, que se identifica con la Alemania nazi al igual que el contenido del relato. Según Fernández López (2000), la censura franquista no debió conocer la existencia de este volumen donde se satirizaban movimientos fascistas, pues de haber sido así, no se hubiera podido publicar casi toda la obra de esta autora.

Al estar constituidos por relatos cortos, el editor podía manipular los textos, eliminando o sustituyendo aquellos relatos que pudieran ser motivo de censura. Por otro lado, se realizaron cambios y eliminaciones textuales cuando algún comportamiento se consideraba indecoroso o con temas relacionados con la religión, por ejemplo, los vicarios o pastores protestantes ingleses podían casarse, algo que no estaba bien visto por la censura en nuestro país. En *Guillermo el amable*, la señora Monks es la mujer del vicario, pero se convierte en la mujer del boticario. En otro relato del libro *Guillermo y los pigmeos*, este mismo personaje se convierte en el ama del cura. En ocasiones las eliminaciones textuales eran muy extensas, quizá como resultado de la autocensura de la editorial más que del traductor, que a veces, para evitar esas eliminaciones del texto que podría influir en su comprensión, optaba por las notas a pie de página, muy numerosas en casi todos los volúmenes.

Además de las eliminaciones textuales consecuencia de la censura, se han modificado algunos elementos, sin que sepamos las causas, por ejemplo: en el primer libro publicado *Travesuras de Guillermo*, podemos ver que se traduce tarta de piñones, en lugar de tarta de riñones, que es lo que realmente pone en el texto original (Fernández López, 1996).

Al final de la época franquista, la maquinaria censora fue perdiendo fuerza, convirtiéndose en un mero trámite burocrático. Aunque la crítica del ámbito eclesiástico seguía con el mismo celo que antes. En la revista *Ecclesia* se publicaban los Catálogos Críticos del Gabinete de Lectura Santa Teresa (GLST), en ellos se recogían comentarios contrarios a algunas obras que no habían tenido ningún problema con la censura oficial: “Y en el caso de Richmal Crompton: *Guillermo el Amable* «... Guillermo demuestra en algunos [relatos] su falta de sentido religioso y temor de Dios.» (GLST, 1961:114)” (Fernández López, 2007, p. 47).

Isabel Pascua (2011) nos ofrece un estudio sobre la influencia de la censura en esta serie, con especial referencia al libro *Guillermo y el cerdo premiado* que se publicó por primera vez en España en 1961, por la editorial Molino y fue traducido por Peraire del Molino. La censura en esta obra está basada en aspectos relacionados con las relaciones amorosas, el sexo femenino, el respeto a los adultos y la religión. El libro *Still William* (1925) que se publicó en Argentina con el título *Guillermo el organizador* no pudo ser publicado en España por la censura franquista, sin embargo, seis capítulos fueron incluidos en *Guillermo y el cerdo premiado*.

Debemos saber y dar a conocer a los jóvenes que la Literatura Infantil y Juvenil fue especialmente censurada en la época franquista de España; era muy importante para el dictador formar a los niños como futuros seguidores del régimen. “Deben aprender que hubo un tiempo en el que no se podía leer lo que uno deseara, debemos mostrarles la censura que existió durante un período más o menos reciente de la historia en nuestro país, vivida por nosotros mismos, nuestros padres y abuelos” (Pascua, 2011, p. 15).

Nuevas formas de control en diferentes países

El control o la censura no son exclusivos de los gobiernos conservadores como en la época franquista de España o como en Italia, Alemania o Chile, también con dictaduras de derechas, sino que existen casos de países como China, Rusia, Corea del Norte o Cuba, gobernados por regímenes comunistas donde también existe la censura literaria y en concreto en la Literatura Infantil y Juvenil. Y también sucede en países como Estados Unidos, Francia o Inglaterra con unas dilatadas trayectorias democráticas. Así, vemos que hoy en día existe en los países democráticos, un nuevo tipo de censura, lo “políticamente correcto”, en Estados Unidos, por ejemplo, las aventuras del “nuevo Guillermo del s. XX”, *Harry Potter*, que ha sido la serie más famosa y más criticada durante el año 1999, ha sido también censurada y retirada en colegios y bibliotecas de más de doce estados. Guillermo y Harry se caracterizan por haber sido censurados, aunque sea en otro lugar y en otra época, “(...) han sido consideradas como “políticamente incorrectas” por sus detractores, Guillermo por reflejar costumbres extrañas a los niños españoles y por su actitud impertinente para España, y Harry por sus brujerías y hechizos” (Pascua, 2011, p. 117).

La escritora Elvira Lindo ha comentado en alguna ocasión que los libros de su personaje “Manolito Gafotas” han sufrido correcciones en EEUU, como por ejemplo la eliminación de una ilustración donde se representaba a “Las Tres Gracias” de Rubens porque salían desnudas, cuando los personajes

visitaron el Museo del Prado en la primera entrega de la serie. “Claro que no soy la única: tengo el orgullo de compartir la tijera moralista con *Huckleberry Finn*, que ha sobrevivido gracias a la defensa de los novelistas americanos, porque en muchos centros de enseñanza es un libro proscrito” (Lindo, 2016). Esta autora nos habla de que en los años 90 en España no tuvo problemas porque tanto padres como maestros consideraban que sus obras eran humorísticas y siempre ponía este país como ejemplo de tolerancia, pero ahora cree que las cosas han cambiado. “Los autores están condicionados por el que dirán y el temor a un linchamiento. Las editoriales no quieren líos. Los profesores, al prescribir libros, tampoco. No hay nada más desagradable que ser acusado de vulnerar la inocencia infantil” (Del Molino, 2017).

También en Estados Unidos fueron censurados los libros de Roald Dahl, *Charlie y la Fábrica de Chocolate* y *James y El Melocotón Gigante*; *Harry Potter* fue censurado además en los Emiratos Árabes; en Argentina, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry fue censurado durante la dictadura militar de Videla por alentar a los niños a una "ilimitada fantasía"; en China, *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll porque era inadmisibles que los animales hablaran; *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift fue censurado en muchos países por tratar sobre la colonización y otros temas considerados comprometidos... y podríamos seguir ampliando esta larga lista.

Aunque clásicamente la escuela ha sido la más criticada por ejercer la censura en lo que a la Literatura Infantil y Juvenil se refiere, debemos tener en cuenta que es una institución que está sometida al control, tanto jurídico como administrativo, del estado. Y que también sufre presiones de otras entidades y grupos sociales como son editoriales, bibliotecas, AMPAS (asociación de madres y padres de alumnos) que coartan a veces a los profesores en las selecciones literarias o en la realización de determinadas actividades relacionadas con la lectura. Esto sucede porque se tiende a buscar una utilidad a los libros infantiles y juveniles (cambiar hábitos, infundir valores, etc.) y a veces no queremos salirnos de ciertas tipologías, aferrándonos a lo que consideramos más apropiado para los niños o jóvenes, sin darnos cuenta de que estamos limitando su experiencia y su capacidad de selección a través de un pensamiento crítico.

En España, son numerosos los autores que han denunciado la censura a la que son sometidas sus creaciones literarias, un ejemplo lo tenemos en el escritor Jordi Sierra i Fabra (2017) que en una entrevista publicada en El Diario.es, afirma la existencia de la censura en la literatura infantil y juvenil, donde existen palabras condenadas como “aborto, orgasmo, gay o lesbiana” y asegura que lucha desde hace años contra este control, mientras se permite a los jóvenes ver cualquier película en el cine o acceder a los contenidos de internet.

Conclusiones

Considerando que una obra literaria refleja de alguna manera las formas de vida, las creencias, los valores morales y las ideologías que se integran en la sociedad, en un lugar y en un momento dado, no podemos eliminar aspectos relacionados con la muerte, la discriminación, el asesinato, etc. con la idea de proteger a niños y jóvenes, ya que, aunque nos disguste, forman parte de la realidad humana. Es prácticamente imposible mantenerlos aislados de los valores o las ideas que no nos agradan, aunque suprimamos materiales que consideremos potencialmente peligrosos es probable que les llegue por otros medios sin que lo sepamos, por lo que no tendríamos ocasión de hablar con ellos sobre el tema. Si permitimos a los niños y jóvenes estar al tanto del mundo, podremos comunicarles nuestras opiniones y modos de actuar, pudiendo así discutirlo con ellos.

En nuestro afán de proteger a nuestros niños y jóvenes quizás les estamos impidiendo pensar por sí mismos; a veces, confundimos la inocencia con la ignorancia y olvidamos que el conocimiento protege a la inocencia ya que ofrece nociones y recursos para poder discernir lo que está bien de lo que está mal. Debemos permitirles el acceso al conocimiento del mundo, tal cual es, y si creemos que hay algo que no comprenden, estaremos ahí para ayudarles a entender y a analizar los textos con una mirada crítica. Por otro lado, en la actualidad, los jóvenes están expuestos a la violencia en los videojuegos, al cine fuera de contexto, a falso sexo en la televisión e internet, las redes sociales y distintos foros de internet se han convertido en un espacio donde abundan críticas e información falsa...y sin embargo la censura de los libros sigue causando estragos.

En definitiva, los sistemas de control sobre la LIJ no han dejado de existir, solo han experimentado una evolución respecto a sus criterios y mecanismos, ya no se ven como motivo de exclusión las mismas temáticas o expresiones. La censura, en la actualidad, ha adoptado fórmulas más sofisticadas y menos visibles, aunque la función didáctica o moralizante sigue siendo el motivo esgrimido a lo que se añade lo “políticamente correcto”. Esta etiqueta se utiliza para encubrir las habituales estrategias de la autocensura, cuyo debate sobre los límites de la LIJ se mueve en dos frentes, la autocensura editorial, que busca preservar la inocencia de la infancia y la juventud, sopesando, además, las probabilidades de éxito de venta del libro. Y la autocensura del escritor, que se plantea dónde están los límites morales que la familia, instituciones y demás intermediarios, aceptarán como adecuados para los jóvenes lectores. Para la escritora Maite Carranza (2013), en todos los ámbitos, estilos y géneros, la literatura para niños y jóvenes es experimentación, placer, entretenimiento y transgresión, la polémica está servida y el debate sobre los límites sigue abierto.

Referencias bibliográficas

- Carranza, M. (2013). Los límites de la Literatura Infantil y Juvenil. *Fronteras de la literatura juvenil XXVIII Encuentro en Verines (Asturias)*. CLIJ: Cuadernos De Literatura Infantil y Juvenil, 26(251), 30-35.
- Cendán Pazos, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Pirámide.
- Crompton, R., (1999). *Travesuras de Guillermo; Guillermo y el cerdo premiado; Guillermo el amable; Guillermo y los pigmeos; Guillermo el Rebelde; Guillermo el organizador; Guillermo y los mellizos*. Madrid: Espasa
- Del Molino, S. “Pequeños pero no tontos. La corrección política se antepone a la calidad literaria en las lecturas recomendadas en las aulas”. *Babelia, El País*. Publicado el 5 de junio de 2017. En: https://elpais.com/cultura/2017/06/02/babelia/1496404972_208595.html
- Fernández López, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil: Narrativa anglosajona contemporánea en España*. Universidad de León.
- Fernández López, M. (2000). *Comportamientos censores en literatura infantil y juvenil: Traducciones del inglés en la España franquista*. Rosa Rabadán (Ed.) *Traducción y Censura, Inglés-Español 1939-1985: Estudio Preliminar*, León: Universidad de León. 227-254.
- Fernández López, M. (2007). *Comportamientos censores en la literatura infantil y juvenil traducida del*

inglés en la época franquista: Establecimiento de un corpus textual. Merino Álvarez, R. (ed.) traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus TRACE: Cine, narrativa, teatro., 19-48.

Garralón, A. (2001). Historia portátil de la literatura infantil. Madrid: Anaya.

Lindo, E. “Los libros no muerden. Concedan a los niños el derecho a la pequeña transgresión que es leer un título gamberro”. *El País*, Publicado el 30 de julio de 2016. En: https://elpais.com/elpais/2016/07/27/estilo/1469640131_540506.html

Pascua, I. (2011). La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones.

Savater, F. (1988). “Lo que enseñan los cuentos”. CLIJ: Cuadernos De Literatura Infantil y Juvenil, 1(1), 8-12.

Sierra i Fabra, J. “Sierra i Fabra dice que hay una censura "terrible" en la literatura juvenil”. *El Diario.es*, publicado el 13 de marzo de 2017. En: https://www.eldiario.es/cultura/Sierra-Fabra-terrible-literatura-juvenil_0_621888522.html

04

Avances y retrocesos en la participación de la sociedad civil en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad en Argentina

Prof. Dr. Stephen Beaumont (Ph. D.)

Resumen

A partir de lo analizado en varios trabajos de investigación anteriores, siendo el último el trabajo presentado justamente en ALAS 2013 (Chile), se pretende analizar el estado actual de la participación de la sociedad civil en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad en Argentina. En un año electoral, existe una importante inquietud por parte de la sociedad civil acerca de la participación que tendrán, tanto en forma organizada como en forma individual, en las decisiones que se tomen en materia de políticas públicas de seguridad.

En Argentina, a fines de la década de 1990, a raíz de una situación de inseguridad creciente, el Estado convocó a las Organizaciones de la Sociedad Civil para que colaboren en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad, dentro de un marco legislativo específico. Primero fue la Provincia de Buenos Aires y luego Mendoza, Chaco y Santiago del Estero. Si bien estas organizaciones tuvieron su apogeo aproximadamente entre 2004 y 2007, luego esta participación ha mermado considerablemente, sobre todo en las provincias pioneras.

Estos modelos fueron adaptados de experiencias similares en otros países y, en general, vemos que intentan:

- Proveer información a la policía acerca de actividades delictivas o de conflictividad social en su área de cobertura.
- Actuar como veedores civiles en cuanto al desempeño policial, detectando y corrigiendo problemas desde corrupción hasta el trabajo cotidiano.
- Reestablecer la confianza mutua entre la policía y la ciudadanía.
- Convocar a las comunidades a participar en iniciativas nacionales y locales de prevención del delito.

-Informar y asesorar a la comunidad acerca de asuntos relacionados con la seguridad pública.

Aunque los niveles de efectividad de cada programa son variables, y aún dentro de cada provincia existen éxitos y fracasos, el camino que se está siguiendo es el de la implementación de estos modelos como auxiliares de los respectivos Estados. Lamentablemente, a pesar de que en otras provincias se sigue apostando a este paradigma (por ejemplo en Salta se presentó la ley en el año 2010), la provincia que lideró el cambio en el año 1998, es la que más se ha alejado del lugar que supo ocupar en este tema.

El análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad es claramente un problema muy complejo. No existe una sola solución y la participación de la sociedad civil, por sí sola, no garantizará una solución mágica. Sin embargo es un componente importante a tener en cuenta si queremos mejorar la calidad de vida de los habitantes de nuestro país.

El objetivo de esta investigación consiste en explicar la evolución de la participación de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad y analizar la situación actual que se atraviesa y adelantar posibles tendencias en los años futuros.

Introducción

En la Argentina, si bien las Organizaciones de la Sociedad Civil siempre (aun antes de la conformación del Estado mismo) han colaborado como auxiliares del Estado en el análisis, diseño, implementación y control de variadas políticas públicas, como educación, salud, desarrollo económico, etc., han mantenido cierta distancia en el tema de la seguridad. Recién en la primera mitad de la década de 1990, a raíz de una situación de inseguridad creciente, se produjeron dos fenómenos muy importantes:

a) En primer lugar comenzaron a aparecer organizaciones de la Sociedad Civil que, por cuenta propia y en forma independiente, desarrollaban actividades vinculadas a mejorar los niveles de seguridad en sus zonas de influencia.

b) Unos años después, el Estado mismo convocó a las Organizaciones de la Sociedad Civil para que colaboren en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad, dentro de un marco legislativo específico. La primera fue la Ley 12.154 de Seguridad Pública de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en 1998. A esta ley le siguieron otras similares, sancionadas a partir de 1999 en las provincias de Mendoza, Chaco y Santiago del Estero.

Primera Etapa: La creación de un nuevo modelo de participación en el análisis, diseño e implementación de políticas públicas de seguridad.

Los **Foros Vecinales de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires** fueron creados por una ley provincial con el objetivo de constituir espacios de participación comunitaria para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de seguridad. Estas entidades se encuentran conformadas por Organizaciones de la Sociedad Civil y poseen facultades y responsabilidades específicas, asignadas por esta ley. Su función básica es la de evaluar, formular sugerencias y propuestas, solicitar informes a los titulares de las respectivas Comisarías de la Policía de la Provincia de Buenos Aires e intervenir en los planes de prevención de actividades y hechos delictivos en su ámbito de actuación. De acuerdo con la reglamentación vigente en su momento, la coordinación del trabajo de los Foros recaía en la Subsecretaría de Participación Comunitaria del Ministerio de Seguridad Provincial.

La creación de los Foros Vecinales de Seguridad fue establecida por la **Ley 12.154**, que establece las bases jurídicas e institucionales fundamentales del **Sistema Provincial de Seguridad Pública**. La misma fue sancionada el 15 de julio de 1998. Veamos algunos artículos relevantes que permiten una mejor comprensión acerca de la naturaleza de estos Foros:

Art. 13 - Créase, en el ámbito de actuación territorial de cada Comisaría integrante de las Policías Departamentales de Seguridad, un Foro Vecinal de Seguridad.

Art. 14 - Cada Foro Vecinal de Seguridad estará integrado por aquellas organizaciones o entidades comunitarias no gubernamentales, de reconocida participación social e interesadas en

la seguridad pública y que actúen en dicho ámbito territorial. Los Foros Vecinales de Seguridad se organizarán y funcionarán según criterios de flexibilidad y operatividad.

Art. 16 - Los Foros Vecinales de Seguridad tendrán como funciones:

- a) Entender e intervenir en las cuestiones atinentes a la seguridad pública vecinal.
- b) Evaluar el funcionamiento y las actividades de las Policías de la Provincia y de los prestadores del servicio de seguridad privada, en su ámbito de actuación.
- c) Formular sugerencias y propuestas y solicitar informes a los titulares de las Comisarías.
- d) Intervenir en los planes de prevención de actividades y hechos delictivos o vulneratorios de la seguridad pública y en los planes de mantenimiento de la situación de seguridad pública desarrollados por las Comisarías correspondientes a su ámbito de actuación.
- e) Derivar inquietudes y demandas comunitarias y formular propuestas al Foro Municipal de Seguridad que corresponda.
- f) Informar y asesorar a los vecinos acerca de toda cuestión o asunto atinente a la seguridad pública en el ámbito vecinal.
- g) Invitar a autoridades o funcionarios públicos provinciales y/o municipales, con actuación en su ámbito territorial, para tratar cuestiones y asuntos atinentes a la seguridad pública del ámbito vecinal.

A la legislación de la Provincia de Buenos Aires le siguieron otras similares en **Mendoza, Chaco y Santiago del Estero**.

Segunda Etapa: La consolidación de un nuevo paradigma en el análisis, diseño e implementación de políticas públicas de seguridad.

Al momento de conformarse los primeros Foros, entre 1998 y 1999, se presentaba una situación contextual a la que se llegó años después. En primer lugar, la Policía no se subordinaba a la autoridad de los Foros; existía una gran resistencia al cambio, sobre todo cuando implicaba ser controlados por civiles. Esta resistencia es totalmente consecuente con la historia y evolución de Policía en la Argentina (Andersen, 2002). Los integrantes de los Foros, por su parte, se veían incapaces de imponer la autoridad que debería haber acompañado a su nombramiento. Existía, además, una falta de

conocimiento en gran parte de la población acerca de la finalidad perseguida por los directivos de los Foros; de hecho no se entendía bien si eran funcionarios provinciales, policiales, políticos , etc.

Aproximadamente diez años después de haberse implementado los primeros mecanismos de participación formales en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad, los Foros de Seguridad de la provincia de Buenos Aires, se ha podido ver una consolidación de las Organizaciones de la Sociedad Civil como actores fundamentales en este proceso.

De esta manera se comienza a instalar en la sociedad un nuevo paradigma de participación de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad, que definiremos como **Paradigma “Multi – actoral.”**

Paradigma “Estatista”	Paradigma “Multi - actoral”
Interviene un único actor : el Estado.	Intervienen múltiples actores además del Estado: fundamentalmente son las Organizaciones de la Sociedad Civil, pero además se contempla que intervengan todos los actores necesarios para aportar, desde su óptica, “partes” de la solución.
El Estado es el responsable absoluto de las políticas públicas de seguridad.	Al intervenir, las Organizaciones de la Sociedad Civil, en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad, la responsabilidad es compartida.
El modelo es rígido , no admite cambios “sobre la marcha” sino por medio de cambios legislativos, los cuales muchas veces son procesos lentos y engorrosos.	El modelo es flexible , admite cambios “sobre la marcha” para optimizar el proceso de análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad.

<p>El modelo es simple: se basa casi exclusivamente en “policializar” el problema de la seguridad / inseguridad.</p>	<p>El modelo es complejo: el problema de la seguridad / inseguridad se define como multidisciplinario y por ende no se restringe solamente a los “expertos en seguridad” sino que se incorporan visiones multidisciplinarias.</p>
<p>El modelo es reactivo, por lo que las políticas que implementa son en respuesta a hechos ya ocurridos.</p>	<p>El modelo es pro-activo, por lo que el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad se realiza para anticipar situaciones futuras cambiantes.</p>
<p>Cuando permite la intervención de otros actores, el Estado controla y limita su participación.</p>	<p>Las organizaciones construyen a partir de sus “derechos adquiridos.” Determinados casos (como el de los Foros de Seguridad vs. el Ministerio por la reforma de la ley 12.154) muestran que no son solamente colaboradores pasivos sino que se han conformado en actores estratégicos individuales en el sistema nacional de seguridad pública. (Beaumont, 2009).</p>

Tercera Etapa: La mutua desilusión entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil en las provincias pioneras

En Diciembre de 2007, la coordinación del trabajo de los Foros recaía en esta Subsecretaría de Participación Comunitaria, la cual estaba en el nivel más alto entre las dependencias del Ministerio; a la par, por ejemplo, de la Subsecretaría de Seguridad, de la cual dependía la totalidad de la Policía Bonaerense. Claramente esto jerarquizaba la función desempeñada.

A partir del año 2008, al asumir (a fines de 2007) un nuevo Gobernador en la provincia, se produjo un paulatino pero constante retroceso en el apoyo del gobierno provincial a la participación de la sociedad civil en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad.

Esto no se produjo de un día al otro. A diferencia del nacimiento de la ley, que puede precisarse en el momento que es sancionada / reglamentada, la quita de colaboración provincial fue un proceso sutil y casi secreto, justamente para no precipitar una reacción de los Foros que se encontraban en funcionamiento en ese momento.

En retrospectiva, lo que sí es posible identificar es el momento en que se oficializó este proceso: la caída en jerarquía de la función de coordinación del trabajo de los Foros.

El martes 11 de mayo de 2010, gobernador de la provincia dispuso la unificación de las carteras de Justicia y Seguridad, para constituir el Ministerio de Justicia y Seguridad. Esto fue ratificado por la legislatura, dándole fuerza de ley. Esta reestructuración permitió, entre otras cosas, degradar oficialmente la participación de los Foros de Seguridad.

La coordinación del trabajo de los Foros pasó a ser responsabilidad de una las 10 áreas dentro de la Subsecretaría de Planificación:

Más allá de los sutiles mensajes que recibieron los cada vez más ignorados integrantes de los Foros de Seguridad de la provincia desde el año 2008, en Mayo de 2010 se envió una señal política inequívoca: desde el ejecutivo provincial se restaba importancia a la participación de la sociedad civil en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad.

Cuarta Etapa: Se abandona casi totalmente el paradigma de la participación de la Sociedad Civil en las políticas públicas de seguridad

Como mencionamos anteriormente, la Provincia de Buenos Aires, además de ser pionera en la participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad, es un referente en cuanto a cuestiones demográficas como cantidad de población, hechos delictivos y por

supuesto el contar con la fuerza policial más numerosa del país (de acuerdo con publicidades políticas de campaña, en 2015 cuenta con más de 60.000 efectivos).

También habíamos visto como, entre el 2008 y el 2010, al asumir un nuevo Gobernador en la provincia (a fines de 2007) se produjo un paulatino pero constante retroceso en el apoyo del gobierno provincial a la participación de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad. Esto de alguna manera culmina con la degradación oficial de la participación de los Foros de Seguridad en mayo de 2010, con la unificación de las carteras de Justicia y Seguridad, en donde el área coordinadora pierde el estatus de subsecretaría para pasar a una simple dirección, perdida entre decenas de otras similares.

Hasta este momento, muchos Foros de Seguridad siguieron trabajando por sus propios medios, contando con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil que los conformaban y con la participación vecinal.

El problema de estos es que los Foros Vecinales de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires fueron creados por una ley provincial con el objetivo de constituir espacios de participación comunitaria para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de seguridad **en forma organizada y reglamentada entre la sociedad civil y el Estado** (en su momento esta coordinación recaía en la Subsecretaría de Participación Comunitaria del Ministerio de Seguridad Provincial).

Cuando el Estado provincial asume una posición de “correrse a un costado,” para no asumir el costo político de decir públicamente que no quieren la participación comunitaria para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de seguridad, los Foros terminan perdiendo aquella fuerza que les daba la implementación de la Ley de Seguridad Pública.

Pensemos en un momento en el articulado desea ley y tomemos por ejemplo el Artículo 16, “Los Foros Vecinales de Seguridad tendrán como funciones:” En el inciso b) habla de “Evaluar el funcionamiento y las actividades de las Policías de la Provincia y de los prestadores del servicio de seguridad privada, en su ámbito de actuación.” Ahora bien, si el Estado no establece los mecanismos formales para esta evaluación (como sí existía hasta el año 2007), ¿de qué sirve esa evaluación?

Antes de la Ley 12.154 ya existían organizaciones de la sociedad civil que desarrollaban, entre sus actividades, algunas cuestiones relacionadas con la seguridad pública. Ya habían organizaciones que confeccionaban “mapas del delito,” que reclamaban en los medios locales (y a veces nacionales) ante la falta de efectividad policial, que enviaban notas al Ministerio de seguridad exigiendo mayor cantidad de efectivos policiales en su jurisdicción, etc. Una de los cambios más importantes que introdujo la Ley fue justamente reconocer formalmente el poder de contralor de los Foros de Seguridad.

Pero sin poder de contralor formal, ¿de qué sirve la evaluación de la policía?

Esto hizo que muchas organizaciones de la sociedad civil que conformaban los Foros de Seguridad pierdan interés en seguir sosteniéndolos, muchas veces implicando un costo económico para las mismas. Si bien los costos asociados a mantener un Foro (viáticos, comunicaciones, folletería, encuestas, etc.) pueden parecer menores, para muchas organizaciones de la sociedad civil, las cuales ya arrastraban problemas financieros, esto pasó a ser un gasto improductivo.

Esto no logró hacer desaparecer a todos los Foros, ya que algunos (muy pocos) siguieron trabajando en forma independiente. Pero, al no participar activamente el Estado, estas organizaciones se revirtieron a lo que eran las que existían antes (y otras que siguieron trabajando así) de la sanción de la Ley 12.154: simples organizaciones de la sociedad civil independientes que desarrollan actividades de bien común relacionadas con las problemáticas de seguridad pública.

Evidentemente, al Estado provincial le importó poco el Artículo 11 de la Ley de Seguridad Pública *“Es un derecho de los habitantes de la Provincia de Buenos Aires y un deber de su Gobierno promover la efectiva participación comunitaria en la elaboración, implementación y control de las políticas de seguridad pública, conforme a la presente Ley.”*

Una mención que debe hacerse es sobre el rol que asumieron algunos municipios de la Provincia de Buenos Aires. Si bien, durante el apogeo de la participación comunitaria en las políticas públicas de seguridad (años 2004 a 2007), el Estado provincial acaparó para sí mismo el trabajo de los Foros, al perder interés es lógico que algún otro actor se interese en el potencial que tenían algunas de estas

organizaciones. Este fue el caso de algunos municipios (aunque muy pocos del total de 134 que hay en la provincia).

Al descentralizarse cada vez más el manejo de la policía, los municipios pasaron a tener mayores responsabilidades (que antes deslindaban en la Provincia) en las cuestiones de seguridad pública.

En Junio de 2014, el gobernador de Buenos Aires, luego de dos años de intentar, sin éxito, que se apruebe la Ley de Policía Comunal, decidió crearla por decreto. *“Voy a crear la policía Comunal sin esperar la ley en el marco de mis atribuciones como gobernador... No se puede seguir esperando.”*

La nueva fuerza se llamó Policía de Prevención Local y quedó habilitada para operar en distritos con más de 70 mil habitantes. Al igual que la degradación de la Subsecretaría de Participación Comunitaria en el año 2008, la reestructuración del Sistema de Seguridad Pública no necesitó leyes. Con decretos alcanza.

En este contexto, no es difícil entender como algunos municipios vieron la utilidad de hacerse de una estructura de información y control vecinal, plenamente constituida, sin costo alguno y abandonada por su propio creador.

Si bien hasta acá hemos analizado solamente el caso de la Provincia de Buenos Aires, al igual que cuando ésta reglamentó su Ley de Seguridad Pública y luego varias provincias más la siguieron con leyes similares, el abandono de los Foros bonaerenses produjo un efecto similar.

Conclusiones

Como ya he referido en trabajos anteriores, el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad es claramente un problema muy complejo. No existe una sola solución y la participación de la sociedad civil, por sí sola, no garantizará una solución mágica. Sin embargo es un componente importante a tener en cuenta si queremos mejorar la calidad de vida de los habitantes de nuestro país.

Lamentablemente, hoy (Julio de 2015), esta participación de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad ha fracasado.

Más allá de que quedan algunos pocos Foros que siguen trabajando, lo hacen en forma autónoma y desorganizada. Lejos estamos de lo que se había logrado alrededor del 2007, cuando las Organizaciones de la Sociedad Civil, como referentes y conocedoras de los problemas barriales, tenían activa voz y voto en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad.

Las recientes decisiones de los gobiernos provinciales que habían sido pioneras en la participación social, han sido las de optar por “policializar” el problema de la seguridad pública en desmedro de un abordaje multidisciplinario y socialmente inclusivo.

Uno de los posibles motivos de este fracaso puede residir en que nunca se logró aprobar una Ley nacional (aunque hubo algunos intentos), que abarque a todas las provincias y las obligue a implementar mecanismos que garanticen la participación de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad.

Para peor de males, las perspectivas futuras no son alentadoras, por lo menos a nivel nacional. Si bien, al momento de escribir esto, no sabemos el resultado de las elecciones de Octubre próximo, si sabemos que hay solamente dos candidatos en condiciones de ganar la presidencia. Uno es el actual Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, el mismo que, sin atreverse a intentar derogar parlamentariamente la Ley 12.154, logró hacer desaparecer la participación de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad por decreto. El otro, durante sus dos mandatos al frente de la Ciudad autónoma de Buenos Aires, jamás fomentó este tipo de participación.

Más allá de lo que pueda pasar en algunas provincias, la tendencia general es la de abandonar la idea de que las Organizaciones de la Sociedad Civil participen en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad.

Bibliografía

- Andersen, Martin. 2002. “La Policía – Pasado, presente y propuestas para el futuro.” Sudamericana.
- Appiolaza, Martín. 2011. “Justicia y seguridad. Mapeo conceptual y mapeo de actores relevantes de la seguridad pública en Mendoza.” Plataforma de información para políticas públicas (PIPP).
- Beaumont, Stephen. 2007. “Estructuras de Gobierno y Dirección de los Foros Vecinales de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.” CENTED.
- Beaumont, Stephen. 2009. “Sociedad Civil y Seguridad Pública.” CENTED.
- Beaumont, Stephen. 2011. “La participación de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas de seguridad,” Ponencia. VIII Conferencia de América Latina y el Caribe de la Sociedad Internacional para la Investigación del Tercer Sector (ISTR). Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Beaumont, Stephen. 2013. “1998-2013: Quince años de participación de la sociedad civil en el análisis, diseño, implementación y control de las políticas públicas de seguridad en Argentina.” Ponencia. XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología – ALAS. “Crisis y Emergencias Sociales en América Latina.” Santiago, Chile.
- Beaumont, S., Mari, C., et al. 2006. “Análisis del Proyecto de Modificación de la ley 12.154 y Propuesta Comunitaria Alternativa.” www.forosdeseguridad.org.ar
- Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires. 2006. Proyecto de Ley de modificación de la Ley Provincial de Seguridad Pública, Ley 12.154.

E01

Identifying key training needs for leaders of Civil Society Organizations operating in local development

Prof. Stephen Beaumont

Abstract:

In Argentina, as in other developing countries, Civil Society Organizations (CSOs) or Non-profit Organizations (NPOs) often have certain institutional weaknesses that undermine the effective implementation of their missions. This problem is accentuated when it comes to small organizations that operate locally (in their neighbourhoods), since they tend to be staffed by highly motivated volunteers who are not adequately prepared for many of the tasks they face. To fill these gaps, these leaders should receive adequate training, but the question arises: ¿how to choose the topics that should be transmitted? Precisely because of the gratuity of their work, it usually elapses in the limited free time that each one has. This shortage of time, coupled with the large differences in prior individual knowledge, creates a highly heterogeneous group of students, with a high demand for training needs but at the same time the requirement for them to be very practical and expeditious.

This paper seeks to identify key training needs and reflect on questions such as: What must a social leader know?, How to choose the priority issues?, How do we teach it, and what duration and intensity should be involved in the educational process?, How do we evaluate this learning?, etc.

These questions are useful, not only in Argentina, but also in other developing countries.

For this study, we have interviewed a significant number of participants in various training instances (both onsite and online, in over twenty countries), to try to unify needs and achieve effective curriculum design. The study of the learners themselves as a source of educational objectives seeks to determine what changes should be aimed for to achieve their formation.

The analysis of the needs of these students has allowed the identification of those considered as paramount: institutional fragility, insufficient funding, deficiencies in internal and external communication and lack of human resources.

Key words:

Civil Society Organizations (CSOs); Non-profit Organizations (NPOs); training needs; educational objectives; curriculum design.

Introduction

Since 2003, the “Centro de Tecnología para el Desarrollo (CENTED)” / Centre for Development of Technology (CENTED) works to promote the development of Civil Society Organizations (CSOs) or Non-profit Organizations (NPOs) through training and education of its leaders. In 2008, when we conducted the first survey throughout more than 200 organizations from 15 Latin American countries, we found that although training needs and the development of professional competences are similar, this is not sufficient by itself to identify specifically the curricular content these leaders need. (Beaumont, 2009)

Starting from the identification of key institutional weaknesses that small, locally operating CSOs present, the need arises to achieve an adequate professionalism of the members of these organizations so that, in this way, they achieve greater effectiveness and efficiency in the conduction of their respective entities; since frequently they find themselves in situations which demand greater knowledge than they actually possess. We need to inform the members of the organizations about which instances, basic procedures and responsibilities the conduction of these organizations involve, ever since its constitution through its regular operation over time. But above all **this training should aim to awaken new ideas, create spaces for reflection and revitalize motivation.**

Clearly there is a need, mainly dissatisfied, to gain knowledge on the part of those who are involved in activities of social organizations. However, supply is scarce and exclusive (extensive college studies,

expensive seminars.). The reality is that the vast majority of these people want practical training that is accessible and applicable; they want practical solutions to specific problems.

This raises the key factor in any successful curriculum training: the didactic design. Choosing the appropriate content, structuring them properly and effectively communicating them, forms the basis upon which we can implement a successful learning process.

It is important to note that, when assessing academic offerings, we must take into account three factors that those who are responsible of this particular training must possess. In the first place, the prospective teachers should have extensive theoretical knowledge on CSOs and all aspects involved in their management. In the second place, they should possess adequate experience working with these organizations. The theory and practice complement each other and further enhance their impact. Finally, these two aspects must be supported on the basis of educational experiences, both theoretical and practical, that allows knowledge to be transmitted efficiently. We must remember that there is no teaching if there is no learning.

The educational process

In practice, most leaders of CSOs (members of boards of directors, committees, or the equivalent nomenclature in each country) are people who have no specific training in CSOs and have a very limited time to work therein. In this context, we are constantly reflecting on questions such as: What should a social leader know and what would be convenient for them to know?, How do we choose the priority issues?, In what way should they be taught?, What duration and intensity must the education process have?, How do we evaluate the outcome of this learning?, etc.

Given these concerns, both from the point of view of the teacher as from the student, there is a need to analyze the entire educational process and identify the critical components that not only should not be absent, but must be optimized to achieve greater efficiency and effectiveness thereof. Education is a process of systematically and intentionally directed communication toward achieving goals previously set or adjusted on the fly and whose essential components are: the person who must be educated, the

educator, the message, the educational environment and the numerous interactions between these different factors. (De Ketele, 1984)

To plan a **teaching program**, the first thing we have to be clear about is their objective, which defines the criteria used to select the material, design the program content, the teaching procedures and the development of tests and examinations. The questions that arise are basically: Where do these objectives come from?, How do we set them?, What are the sources we use to define these objectives? Tyler argues that "there is no single source, but each one has certain values and all of them must be considered when designing a comprehensive educational program." (Tyler, 1974)

Tyler considers the following sources:

1) Study of the learners themselves as a source of educational objectives

The study of the learners themselves seeks to determine which changes in their conduct should the educational institution aim to achieve. This observation of the learners themselves indicates educational goals only if we compare the data obtained with desirable levels allowing the difference between the student's current condition and the desirable one. This gap between reality and aspiration is often called necessity. The study of the needs of a particular group of students will cover identification of those which have not been met, as well as the identification of the role of the educational institution in this regard. This argument sustains that the everyday environment of learners provides, generally, a considerable part of their education, so it is unnecessary that the educational institution cares about these educational experiences that have been already properly achieved. In other words, the work of educational institutions should focus on the weaknesses and gaps that appear in the current training of students. Another way to know the characteristics of the potential students is researching their interests. The progressive education theory is that the fundamental basis of the objectives focuses on the student's own interests, which should first be identified and then serve as the centre of attention of educators.

2) Study of contemporary way of life

There are two arguments in favour of the analysis of contemporary life as a source of suggestions of educational objectives. The first one sustains that, as contemporary life is extremely changing and complex, the effort must focus on the most important educational aspects, so as to avoid wasting the time of students on things that are not currently valid. The second argument is based on training flexibility. Studies on the application of training indicates that there are more chances of the student applying the teachings if he recognizes certain similarity between the situations of contemporary life and those which are intended to be taught to him.

3) The specialists in each subject suggest objectives

Taking into account the textbooks written by specialists in each subject, as well as the curriculums prepared by groups of various educational institutions, an approximation can be inferred about the goals that educational institutions should strive to meet. Suggestions about targets in these three cited sources provide more material than any educational institution could include in any program. Hence, some are incompatible with the rest, so it is necessary to select a limited number of important and consistent purposes. "An educational program cannot be efficient if it pretends so much that it ultimately accomplishes nothing." (Tyler, 1974)

The curricular design

As a result of the above steps, one can select a list of important and achievable goals, which, as they come from various sources, may be stated in different ways. When planning a single list of important objectives, it is convenient to list them in ways that are useful to be able to select learning activities and also guide these. Since the real purpose of education is not that the instructor performs certain tasks, but instead to promote significant changes in patterns of student behaviour, it is important to recognize that every statement of objectives will be related to the changes experienced by the students.

Meanwhile, Stenhouse argues that there are two ways to view the curriculum, the first one is to consider it as an intention, plan, or limitation on what we want to happen; the other idea is to see it as the state of things that really happen. Therefore, he clarifies that the study of the curriculum must be concerned with the relationship between the intention that this curriculum actually has and the reality

of its implementation. After all, the curriculum is what happens in real situations. It is not the hope, but the achievement. The problem when one specifies it is to accurately perceive, understand and describe what actually happens. The curriculum is an attempt to communicate the principles and features of an educational purpose in a way that it remains open to critical discussion and can be effectively implemented. (Stenhouse, 1987)

The curriculum should, at least, provide the basis for planning a course, study it and justify it empirically. The most important principles that must be respected are:

- Selection of content: what should be taught and learned.
- Development of a teaching strategy: how must this be taught and learned.
- Decision-making on the sequence of events.
- Diagnosis of strengths and weaknesses of each student and their possibility to adjust to various cases.
- Study and evaluation of progress of both students and teachers.

The central problem of any curriculum project is that of content and, in a more general sense, knowledge. The **didactic transposition** is the adaptive transformation process (whether it involves distortion, substitution or creation of knowledge) by which scholarly knowledge constitutes itself in the knowledge or object to be taught and, in turn, knowledge or object actually taught. (Poggi, 1990)

Chevallard states that any social teaching and learning project is built dialectically by means of the identification and designation of contents. A content knowledge that has been designated as knowledge to be taught, then suffers a set of changes that will make it suitable to occupy a place among the objects of education. (Chevallard, 1997)

The experts who develop a curriculum become the mediators between scholarly knowledge and knowledge to be taught. Thus the curriculum becomes a bridge between theory and action, even more so if it allows freedom to both teachers and students.

Teaching Strategies

Having selected the content, one must also choose appropriate teaching strategies to achieve the desired goal. Designing teaching situations takes into account the assumptions concerning both teaching and learning. According to Fenstermacher and Soltis, there are three approaches to teaching, regarding how the teacher is conceived:

-The executive approach sees the teacher as an executor, a person responsible for producing some learning, and to achieve this uses the best skills and techniques available.

-The therapist's approach sees the teacher as an empathic person responsible for helping each individual in their personal growth and achieving a high level of assertiveness, understanding and acceptance.

-The liberating approach sees the teacher as a liberator of the individual's mind and a promoter of moral, rational and integral human beings. (Fenstermacher y Soltis, 1999)

According to Bruner, students can be classified as:

-Imitative apprentice: The students aim to achieve specific goals by steps or procedures.

-Didactic exposure apprentice: The student constitutes himself as a receptacle of knowledge.

-Thinker apprentice: There are exchanges among peers and the student expresses previous knowledge, but without theoretical support.

-Apprentice as objective knower: The student performs exchange, but with theoretical support (he must give valid theoretical arguments).

The way to propose the class depends on how the learner is considered, according to the content, the student group and the moment. The concepts of learner are dynamic and complementary, not exclusive. (Bruner, 1997)

In defining and prioritizing certain facets of a topic and providing those meanings to be promoted, the teacher anticipates the general context in which this process will develop, plans sequences of work, studies different ways to combine tasks, etc. This outline is precisely the adoption of a strategy: a plan that allows us to attain predefined goals. Stenhouse defines this plan by saying: "Teaching strategy seems to refer more to the planning of teaching and learning based on principles and give greater

importance to teacher judgement. It involves the development and implementation of a course of conduct.” (Stenhouse, 1987)

Having established these theoretical considerations; we must first identify which areas present the greatest institutional weaknesses within CSOs, so as to later set educational goals.

Major weaknesses of the Civil Society Organizations

Based on regular studies undertaken by the “Centro de Tecnología para el Desarrollo (CENTED)” / Centre for Development of Technology (CENTED) among its students, alumni and the general public who approach the organization, interested in obtaining training or education, we have determined the main weaknesses presented by CSOs which operate locally (mainly in their own neighbourhoods). These problems have been individualized based on empirical research and have also been widely recognized by the organizations consulted. Grouping them by subject area, we mainly find:

1 - Institutional Fragility

Lack of specific training in governance and managerial responsibilities:

Everyday activities such as convening an Assembly (and getting a significant percentage of associates to attend), or representing the interests of the organization before a Government organization, require technical knowledge and skills that not everyone possesses at the time that they join a CSO. There are many issues that are virtually unique to CSOs, and even though these people may be highly experienced in other sectors (such as commercial companies or Government departments), this does not enable them to make the best decisions simply based on the analogy with previously known situations. This is particularly true in the case of voluntary personnel, such as Board Members. This situation often differs in the case of larger organizations which operate with paid, professional staff, for example no one would hire an Executive Director who does not have the appropriate expertise for the job position.

Lack of technical knowledge of administrative and accounting topics:

Similarly, there are many specific issues for CSOs in the areas of administration and finance. These skills neither are obtained spontaneously, when assuming a position on the Governing Board, but must be learned in some determinate context. The problem is this knowledge is usually transmitted from more senior members to just newcomers, and this, by itself, does not guarantee that they are at all accurate. Unlike examples of ancient tribal knowledge, containing wisdom and traditions of generations, management, accounting and legal skills quickly become obsolete, due to the speed of change in today's world.

Lack of efficient information systems:

In general, there is a very low level of implementation of information technology administrative systems in small and medium organizations. Information technology is generally limited to word processors and spreadsheets, but these organizations lack specific software. One reason is the lack of standardized systems for these organizations and on the other hand, custom designed software exceeds most budgets of small CSOs.

2 - Insufficient and discontinuous funding

Lack of financial planning:

The first problem that many CSOs face when they begin to operate is that they have not foreseen a funding model to ensure their sustainability. Most organizations are born as a solution to a particular problem or social need, identified by its founders. These founders often focus their efforts on devising possible ways of solving these problems but, too often, do not perform an objective evaluation of their real possibilities of obtaining the necessary financing. Instead, they tend to rely on their good intentions and selfless dedication and believe that this, somehow, will attract the necessary resources. Another problem related to funding occurs in organizations which are sustained, in their initial phase, by the economic contribution of their founders. Unfortunately, this model is not sustainable over time as, unless the founders have an unlimited economic capacity, at some point the growth and needs of the organization grow beyond their ability to respond to these needs. In addition there is a significant lack of formal financial planning. In most cases, no assumptions are made about future fiscal periods (this is often justified by the discontinuity of revenues).

Discontinuous funding:

CSOs usually base their funding from various sources, which in turn have very different economic cycles. For example, membership fees, which often constitute (individually) small amounts, have the advantage of being a relatively regular income. At the other extreme, for example, a state grant can represent a sizable income but the process from application to obtaining it can be extremely extensive. For reasons like this, CSOs often have intermittent income, alternating between bad months and some very good ones. This invariably makes proper financial planning more difficult, but by no means should it be a reason not to go ahead with it. There are many organizations that rely on discontinuous income but even so are also well planned financially, for example those who base a significant portion of their funding on particular annual fundraising events.

Increased number of Civil Society Organizations:

The significant growth of the third sector that has occurred in recent years has a direct consequence that affects the economics of CSOs: today there is more competition for resources. No matter where they come from, these resources are always limited. Let's imagine a City Hall who has \$ 100,000 which it can assign for child nutrition programs, which are distributed among the 10 existing organizations according to some given criteria (which is irrelevant). If at any time you create five other organizations and they approach the City Hall to request financial assistance, it is likely that this will affect the amounts of the subsidies that the other organizations receive, as hardly City Halls can increase their budgets indefinitely, solely based on the amount of organizations that are created.

Difficulty in calls for submissions to grants:

Often national and international calls for funding of social projects involve presenting considerable documentation which involves a great amount of effort in quite scarce time spans. The complexity of the application forms often requires a lot of additional documentation which organizations do not always have ready in the appropriate time and form. CSOs without experience in this kind of calls sometimes see this as an insurmountable obstacle and this makes them desist from presenting their projects.

Donor interests that do not match the needs of the organizations:

Very often, the missions of certain organizations fail to attract the same response from donors than others. There are a lot of causes that influence donor preferences: personal convictions regarding some specific issues, specific knowledge of any social conflict, information received by media, issues that are “fashionable,” and even the mere chance of receiving a request at the right time, etc. Unfortunately, beyond effective image campaigns and corporate communications, organizations can not influence the interests of donors. They will be the ones that will decide whether to support a particular cause or another. This sometimes creates the illusion that there are low levels of donations when instead what is occurring is that these may simply be diverted to other purposes, or even to other similar organizations.

3 - Deficiencies in internal and external communication

The various members of the organization seem to have very different objectives: Internal communication is a critical factor in the success of any type of organization; however, it is quite neglected in many CSOs. There is a tendency to assume that all members are pursuing the same institutional goals and, while the intention of the people may be precisely that, there is no guarantee that the interpretation of these objectives is coincident between all the parties involved. Given that CSOs boards are voluntary commitments and are independent of the occupation of each member, the time that these people can dedicate to these boards is, in the best case, limited. Consider, for example, a small company where the majority of its members, from the President to the guard at the entrance gate, share the same physical space for a minimum of 8 hours per day for 5 days a week. How often does a CSO board meet?

CSOs do not get the media to publicize their activities:

Despite sending information to the media on several occasions, it does not get published. This is a common statement by many organizations. But seldom do they stop to wonder why? There are many factors that affect the successful drafting of statements or press releases and in many cases these are not taken into account by the organizations.

4 - Lack of human resources

Decrease in the number of members:

Many CSOs are mainly based on their members, both to fulfill their social purpose and for funding (clubs, commerce chambers, etc.), but unfortunately they fail to associate the amount they would wish, or even worse, the amount that they have had in the past. It is very common to hear the former Board members of some clubs talking about the “golden ages” when the institution was overflowing with people and it was an important reference in the neighbourhood.

Low levels of volunteer recruiting:

Sometimes certain CSOs have the need to incorporate volunteers but are unable to attract suitable candidates.

Professional management: the gap between the profile sought and compensation that can effectively be paid:

Because of the limitations inherent in the forms of governance in CSOs, such as insufficient time, lack of technical skills, etc., as have been described before, these organizations are virtually forced to hire paid professional staff. The problem is that for many organizations, the monthly expense this would cause is not within their possibilities.

5 - Lack of planning in medium and long terms

In many cases, a strategic plan doesn't even exist:

No commercial enterprise subsists without planning. Obviously the complexity of this planning will be directly linked to organizational complexity, but nevertheless it will be a complete business plan that will guide the decisions of major importance in the company. CSOs, however, do not rely on formal and explicit planning. Too many issues are assumed by inertia, or simply because “this is the way things were always done here.” They lack instances of introspection and reflection on their own organization, so as to examine what is being done and if this truly is leading to the organizations goals. For an organization to be able to have clear and realistic objectives, it must have a clear definition of its mission and purpose. This is the basis of strategy: plans and setting priorities. In fact, the entire structure of the organization subordinates itself to strategy and this must be present at all levels of the organization and in all of the decisions of its members. Strategy will determine the essential activities that must be carried out to be able to accomplish its mission and purpose of existence.

Conclusions: Skills to be developed to achieve institutional growth of Civil Society Organizations

Having individualized major common weaknesses in the various CSOs, we can start designing a successful educational process. It is very difficult to determine an order of priorities for the various problems, as there are significant variations between individual organizations. However, the order is not mandatory and we see that improvement in one area usually produces an effect that unlocks many other problems. Following all identified weaknesses and areas requiring further development, presented above, an effective curriculum should contain at least the following objectives:

1 - Institutional Fragility

- Improve management and technical skills of directors of the organizations (decision making, leadership, etc.).
- Training in basic Management and Accounting issues, at least for some members of the Governing Board.
- Implement strategies to optimize the time of managers (for example Board meetings).
- Training in the use of information technology (IT) resources that facilitate the administrative work.

2 - Insufficient and discontinuous funding

- Build capacities to achieve financial stability for CSOs.
- Analyze the productive circuit of each organization and consider possible improvements.
- Examine the various funding models: Key features of each (pros and cons) and which are applicable to each type of organization.
- Examine the various sources of funding to improve fundraising.
- Provide training in Design, Implementation and Evaluation of Social Programs: How to structure an idea into a project.
- Integrate the concept of Corporate Social Responsibility to supplement funding.

3 - Deficiencies in internal and external communication

- Work on the image as this is the main asset of the organization.
- Strengthen Institutional Communication
- Provide specific training in areas of Press and Public Relations: aim to achieve lasting ties with media, from local ones to national ones.
- Gain knowledge of Marketing for CSOs.
- Attain greater visibility to organizations: strengthening the communication channels that provide information on their activities (websites, newsletters, etc.).
- Establish better practices of transparency and accountability through self-regulation mechanisms that enhance the positive image of the organization.
- Consider ways to improve communication exchange between organizations (networks, federations, etc.), so as to spread information about the actions and impact of the organizations as a whole.

4 - Lack of human resources

- Promote citizen participation at the local level (members, volunteers, etc.).
- Train leaders in Human Resources Management.
- Analyze various forms of association (volunteering, internships, CSR programs, etc.).

5 - Lack of planning in medium and long terms

- Train members of the Governing Body in Strategic Planning issues.
- Analyze the Mission, Vision and Values, and introduce possible improvements. Set objectives and targets.
- Reflect on organizational capabilities (strengths and weaknesses).
- Analyze production cycles of products or services and compare them to those of the competition.
- Create mechanisms to promote institutional development.

Bibliography

- Beaumont, Stephen. 2009. “La formación de los dirigentes de las Organizaciones de la Sociedad Civil: la importancia fundamental del diseño curricular.” - VII Conferencia Regional de América Latina y El Caribe de la ISTR. Tecnológico de Monterrey, México.
- Bruner, J. 1997. “La educación, puerta de la cultura.” Madrid, Visor. Cap.2.
- Chevallard, Y. 1997. “La transposición didáctica.” Aique.
- De Ketele, J. M. 1984 “Observar para educar.” Visor.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. 1999. “Enfoques de la enseñanza.” Amorrortu, B. Aires.”
- Poggi, M. 1990 “Sobre la teoría curricular y la transposición didáctica.”
- Stenhouse, L. 1987. “Investigación y desarrollo del curriculum.” Morata.
- Tyler, R. 1974. “Principios para la elaboración del currículo.” Troquel.