

Educación con mayúscula: un antídoto de esperanza

POR EL DR. CÉSAR GONZÁLEZ-SAAVEDRA
Y LA DRA. IRENE CUSSÓ-PARCERISAS

Grupo de Investigación en Pedagogía, Sociedad e
Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información
y la Comunicación (PSITIC) de la Universidad Ramon Llull.

Autoría

Dr. César González-Saavedra

Dra. Irene Cussó-Parcerisas



Educación con mayúscula: un antídoto de esperanza por el Dr. César González-Saavedra y la Dra. Irene Cussó-Parcerisas tiene licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada 4.0 International License.

Introducción

Ya habíamos terminado gran parte de las reflexiones que a continuación compartiremos cuando nos vimos sorprendidos/as y muy afectados/as por los devastadores estragos que dejaron los incendios que asolaron España durante el mes de agosto.

Sin duda, detrás está el cambio climático, la pérdida de flora autóctona, el desvío de los cursos de agua, el abandono del campo y la falta de prevención. También, de una forma menos directa, ubicamos un escenario bronco, el desapego a las evidencias, la falta de rigor y el incivismo. Estos lamentables acontecimientos ponen en evidencia la necesidad de repensar el escenario desde una mirada más amplia, más próxima a la sociedad y a los espacios ecológicos con los que interactúa (Álvarez, *et al.*, 2019).

Bajo nuestra perspectiva, estos lamentables acontecimientos pusieron en evidencia la necesidad de repensar el escenario desde una mirada más amplia, más *Educativa*.

En las próximas páginas ofrecemos ejemplos que dan cuenta de cómo en la Educación –*con mayúscula*– aunque los resultados a corto plazo parezcan exiguos, siempre cosechan esperanza. Para llegar a esa conclusión nos referiremos, en primer lugar, al marco hiperbólico que contamina el tejido social; en segundo lugar, abordaremos las dificultades que tiene el sistema educativo para enfrentarlo y, finalmente, presentaremos algunos ejemplos que refuerzan el hecho de que revertir estos escenarios además de ser necesario es posible.

La hipérbole y el miedo, promotores de desconfianza e incivismo

La RAE define la voz *hipérbole* como una ‘figura que consiste en aumentar o disminuir exageradamente aquello de que se trata’. Esta figura se alimenta de la falacia y se observa sin mayor dificultad en titulares de algunos medios de comunicación masivos y, principalmente, en las nuevas formas de informar que priman en la audiencia mundial (pódcast, *reels*, *storytime*, entre otros).

El desapego a la búsqueda de la verdad y la ausencia de contenido se distribuyen con facilidad en los relatos hiperbólicos. Parafraseando a Byung-Chul (2023), los relatos de la era digital se caracterizan por exaltar la visualización de los mensajes impactantes saturados de información residual sin autoría trazable y altamente desprovistos de fuentes fiables.

Sin el escrutinio de los sentidos –de todos o de su mayoría– la sola visualización es incapaz de distinguir el hecho de la posibilidad, lo que facilita el despliegue de discursos que proponen explicaciones fáciles a cosas, eventos o acontecimientos sumamente complejos.

El triunfo de la incerteza no carece de intencionalidad. Lamentablemente abundan relatos que se sustentan en la *falacia del empirismo lógico*, en otros términos, centrados en la idea de que la experiencia propia se puede proyectar sin mayor crítica a otros escenarios que no necesariamente son similares. Quizás el ejemplo más notorio sea la planitud de la Tierra o, dicho de otro modo, “si no he visto con mis propios ojos que la Tierra es redonda y yo la veo plana, entonces es plana”, afirmación que cuenta con cientos de millones de visitas virtuales en el mundo. De hecho, hoy en día, según publica un estudio de la Fundación BBVA (2025), en España más de dos millones de personas descartan la idea de la forma geoide de la Tierra y, por el contrario, creen que es plana, aunque se constate como una creencia marginal dentro de la sociedad española.

La *hipérbole* y la *falacia del empirismo* parecen abstractas, pero afectan la vida cotidiana más de lo que se piensa. Se podrá decir que la negación del conocimiento, de los consensos, de los hechos históricos o del marco normativo vigente es algo que ha sucedido siempre, pero nunca con la virulencia y el descontrol con que hoy son difundidos. De hecho, se trata de una especie de “sistema paralelo” de educación informal que socaba las bases de la sociedad contemporánea (Cabanas e Illouz, 2020).

Detrás de este “sistema paralelo de educación informal” conviven intereses que juntos suman inseguridad, incertidumbre y, sobre todo, miedo. El miedo cuando cruza de lo personal a lo colectivo modela comportamientos con extraordinaria eficiencia y efectividad. Como señala Arendt (2019), si se instrumentalizan emociones como el miedo se debilita la capacidad crítica, se desconfía de los acuerdos sociales, se fomenta la fragmentación de la sociedad y crece el individualismo.

Es cierto que el escenario actual es difícil en muchos aspectos. Sin embargo, una mirada desde el paradigma de la complejidad sustentada en el pensamiento crítico invita a

pensar que hay señales esperanzadoras. Más allá de la *hipérbole*, España es un país que se caracteriza por ser acogedor, donde sus habitantes mantienen una buena convivencia. En él abunda la colaboración y la alegría, como señala el Estudio de Confianza en la Sociedad Española de la Fundación BBVA (2025). Hablamos de una buena calidad de vida desde la perspectiva ecosocial, es decir, desde un espacio en el que la población interactúa entre sí y con el medio ambiente de una manera cívica y sostenible, mejorando el bienestar social y el equilibrio ecológico. Por ejemplo, según el informe Jóvenes, oportunidades y futuros, del Observatorio Social "la Caixa", en el que se explotan datos de la *Encuesta Social Europea 2020* (Verd et al., 2024), España es el país de Europa donde los y las jóvenes se sienten más próximos a sus progenitores (56,6 %), y el 70,6 % interactúa al menos una vez al día con ellos.

Es muy probable que el lector o la lectora –más allá del ruido hiperbólico– encuentre en sus barrios ejemplos que corroboran esta afirmación y desde la intersubjetividad compartirán que el sentido de acogida, la armonía y el civismo es superior al que señalan algunos medios de comunicación informal.

Si esto sucede, si estamos de acuerdo con la idea de que la calidad de vida –ecosocial y comunitaria, si se quiere– no escasea en el país, ¿por qué no se muestra en las redes telemáticas? ¿Por qué la educación informal prima por encima de la formal? En el próximo apartado, presentamos algunas respuestas.

¿Educación formal? ¿Educación con mayúscula? ¿Acaso no debería ser lo mismo?

La *apaideusia*, según Jaeger (2017) es la incultura, el incivismo, la obsesión por la disciplina, por lo material, por aquello que es culto y, por lo tanto, profunda, no solo estéticamente bello. Lamentablemente la sociedad actual, líquida o cansada, según Bauman (2017) o Byung-Chul (2023), es permeable a lo anterior. El consumismo, la acumulación y el egoísmo, antónimos de la educación, son sembrados aparentemente sin control en el mundo virtual.

Si el presente o el futuro dependiera exclusivamente de lo que conviene a cada individuo, si lo más importante se generara sin compañía, sin la colaboración de otros u otras, ¿qué importa lo que le pase al vecino o vecina? ¿Qué más da si no puede pagar una operación? ¿Qué relevancia tiene no poder cuidar a sus mayores o a sus menores dependientes? ¿Cómo se relacionan estas preguntas con el *fenómeno educativo*?

Si seguimos el relato hiperbólico referido, es probable que los malos resultados académicos que presenta el sistema educativo español sean una demostración de decadencia o de, al menos, estancamiento. Según una mirada pesimista, *deberíamos concluir* que todo está mal, que no hay avances, que nada se puede hacer, que todo está perdido y que, por lo tanto, lo “inteligente” sería dejar de tirar el dinero (una falacia del empirismo desatada).

Efectivamente, algunos resultados del sistema educativo son preocupantes, incluso podríamos decir desconcertantes, pero en ningún caso es acertado adjudicarles un carácter terminal. Desde el análisis crítico es correcto afirmar que España se ubica en los últimos lugares en algunos aspectos de las pruebas estandarizadas aceptadas por la Unión Europea o por la OCDE¹, pero también es cierto que nunca se ha encontrado a la cabeza ni a la cola de esas muestras, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.
Resultados prueba PISA en España y Europa, 2009-2022 (media)

Año	Comprensión lectora		Matemáticas		Ciencias	
	OCDE	España	OCDE	España	OCDE	España
2009	493	481	496	483	501	488
2012	496	488	494	484	501	496
2015	493	496	490	486	493	493
2018	487	477	489	481	489	483
2022	476	474	472	473	485	485

Notas. Elaboración propia a partir de informes de la prueba PISA.

¹ La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), organismo internacional que promueve el bienestar económico y social, elabora informes y estadísticas comparativas como el informe PISA en educación.

La prueba PISA revela que uno de los factores que explican los malos resultados del sistema es la condición socioeconómica del alumnado, aspecto que multiplica sus efectos durante y en el curso posterior a la pandemia de la COVID-19, sobre todo en la salud socioemocional de todas las personas que forman parte directamente del proceso educativo, en especial de maestros, maestras y estudiantes (informe PISA, 2022).

En otros estudios hemos constatado que en los territorios y en los espacios socioecológicos afectados por privación material severa o ausencia de capital económico también incide de manera significativa el tipo de capital social, la disposición y disponibilidad de capital cultural y, sobre todo, las significaciones simbólicas negativas que sobre los otros aspectos se evidencian (González-Saavedra y Longás, 2022).

El confinamiento domiciliario de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y el cierre de los centros educativos durante la pandemia de la COVID-19 en España fue uno de los más largos de Europa, el cual ha tenido efectos negativos en su salud física y emocional y ha impactado en sus derechos (HRW, 2020). El mal llamado *distanciamiento social* no hizo más que ratificar la necesidad de que la experiencia educativa formal se viva en un espacio educativo abierto a la comunidad ecosocial que lo circunda –o a su territorio adyacente, si se quiere. Los malos resultados académicos experimentados en el período pandémico y pospandémico evidencian que lo que sucede en el centro educativo es mucho más que lo que se imparta en clases, en las materias o en los contenidos conceptuales que se evalúan: *lo educativo* es algo cívico, complejo, holístico (González, Olmos y Serrate, 2016).

En otros términos, las enormes oportunidades que ofrece un centro educativo se limitan a si lo educativo solo se circunscribe a lo que pasa en ellos. Como hemos mencionado en otros escritos, territorios colindantes de una ciudad como Barcelona, apenas separados por calles, obtienen resultados radicalmente distintos en, por ejemplo, las habilidades básicas en lengua, matemáticas y ciencias (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019).

Por añadidura, si estos resultados se consagran y estructuran en determinados barrios o poblaciones, se observa que aumentan otros malos resultados como el absentismo o el abandono escolar. La tormenta se hace perfecta cuando estos procesos sociales se aglutinan en la población vulnerable por causa de la pobreza, es decir, personas que finalmente comienzan a formar un círculo que no ve esperanza en la educación, sino más bien un estorbo con el cual se está obligado a cumplir (Garrido *et al.*, 2020).

En suma, si la educación por sí misma no mejora los resultados académicos o educativos –pero sí son espacios positivos– y, por otra parte, la comunidad cívica organizada no participa en ellos por falta de iniciativa o porque no se les permite, ¿qué es la educación? ¿Acaso solo es aquella que imparte lo formalizado o normalizado?

Quizás las preguntas no sean las correctas, quizás formen parte del contexto hiperbólico, pues los centros educativos sí se abren a la comunidad organizada –quizás no tanto como se debería o quisiese. Por otra parte, el sistema educativo, en efecto, observa el fenómeno desde una perspectiva compleja y abierta, pues, como se establece en el actual marco jurídico, la educación en España vehiculizada a través de las comunidades autónomas debe contribuir al máximo desarrollo personal posible desde una perspectiva ciudadana, democrática y comprometida con los derechos humanos (BOE, 8 de junio, 2024).

Educación con mayúscula: algunos ejemplos

La Educación con mayúscula, es decir, cívica, colaborativa, comunitaria, en que el centro educativo está abierto a la comunidad organizada de un territorio o una unidad ecosocial determinada –un barrio, por ejemplo– puede ser un antídoto eficaz ante la *apaidusia* y el escenario hiperbólico que se impone en algunos espacios virtuales.

Como señala Alcaraz (2020), el centro educativo es próximo cuando construye una relación corresponsable con el territorio y la ciudadanía que lo acompaña. Los impulsos cívicos compartidos entre la comunidad, los centros educativos y los distintos agentes y actores sociales son capaces de revertir el pesimismo que ciertos escenarios estructuran.

Existen distintas evidencias que sustentan lo anterior. Constatamos a partir de la evaluación anual del programa CaixaProinfancia que hay una evolución favorable y sostenida en el tiempo de la tasa de graduación de 4.º de la ESO de los participantes en el programa y están ubicados en espacios ecosociales vulnerables. En el período pospandémico 2020-2023 el índice de graduación en este nivel se situó entre el 85,1 % y el 82,4 % respectivamente (Cussó-Parcerisas *et al.*, 2025), una cifra muy cercana, incluso unos puntos porcentuales por encima, a los resultados nacionales –un 81,4 % en 2022-2023, el último curso del que se disponen datos (MEFPD, 2025). Es importante destacar este hecho y, sobre todo, subrayar un elemento común, pues más allá de las dificultades socioeconómicas de la población del estudio, lo que prima es la potencialidad del trabajo en red cuando este es abierto y colaborativo entre la Administración, el tercer sector social, la comunidad organizada y los centros educativos.

También, dentro del contexto del programa CaixaProinfancia, el Grupo de Investigación PSITIC y el Grupo de Investigación GIAS de la Universidad Ramon Llull han concluido un estudio que evalúa los efectos del pilotaje del subprograma Impulso Joven practicado en las ciudades de Barcelona, Málaga, Madrid, Manresa, Sant Boi de Llobregat y Zaragoza en los cursos 2023-2024 y 2024-2025.

El subprograma Impulso Joven está dirigido a adolescentes y jóvenes de 14 a 20 años que participan en el programa CaixaProinfancia. Tiene un doble objetivo general: construir trayectorias de éxito académico y desarrollar procesos de emancipación. Los resultados preliminares dan cuenta de que, entre otras cosas, del total de estudiantes que en el curso 2023-2024 había repetido, el 68 % había pasado al curso siguiente. A su vez, el 91 % de las personas jóvenes que habían abandonado sus estudios en el año 2024 los continuarían en el curso 2025-2026.

En la evaluación del pilotaje se destaca que los chicos y las chicas participantes en *Impulso Joven* en el marco del programa CaixaProinfancia logran una evolución positiva y estadísticamente significativa en las cinco áreas de competencias evaluadas: autoconciencia, conciencia social, autocontrol, habilidades sociales y toma de decisiones. La siguiente frase de uno de los testimonios jóvenes entrevistados hace hincapié en estos

logros: “Con la mentoría he aprendido a convertir mis dificultades en empujes, a no rendirme y a mejorar mis rendimientos académicos” (EAJ-011).

Estos resultados positivos no se terminan en el fenómeno educativo escolar, sino que trascienden a la comunidad socioecológica que participa en la red. Un estudio realizado entre el año 2020 y 2022 en barrios de Gijón, Barcelona, Bilbao y l’Hospitalet de Llobregat levantó evidencias de que el trabajo de naturaleza comunitaria, en comunión con los centros educativos abiertos a la comunidad y que trabajan en red, genera nuevas formas de capital económico, cultural y simbólico. En este último caso, es muy relevante la resignificación positiva de la unidad de educación formal del territorio (González-Saavedra, 2023).

Por otra parte, más adelante presentaremos resultados del proyecto RELEXIT, una investigación I+D+i² que el Grupo PSITIC de la Universidad Ramon Llull está desarrollando con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de España (PID2022-140639NB-100 del MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Este proyecto tiene como objetivo comprender los factores que facilitan o dificultan el éxito escolar en territorios con alta vulnerabilidad social familiar y, en particular, cómo se articula la colaboración de los centros escolares en el trabajo en red en el territorio. La investigación de carácter mixto incluye datos en 10 redes socioeducativas en 8 comunidades autónomas de España en donde está presente el programa CaixaProinfancia, particularmente de aquellas redes con alto grado de vulnerabilidad social familiar, pero con resultados favorables de éxito escolar igual o por encima de la media de promoción de la comunidad autónoma.

Por último, conviene advertir que queda mucho por hacer, que sin duda es necesario emprender nuevas investigaciones y realizar transferencia científica. Sin embargo, los resultados preliminares, por modestos que parezcan, invitan a defender la idea de que los escenarios hiperbólicos, negativos y pesimistas se pueden deconstruir con hechos, con evidencia científica y con la esperanza de que la Educación con mayúscula nos pertenece a todos y todas, así como sus éxitos y la responsabilidad que como ciudadanía nos corresponde asumir.

² I+D+i hace referencia a las actividades de investigación, desarrollo e innovación orientadas a generar nuevo conocimiento, mejorar procesos y crear soluciones innovadoras.

Conclusiones

La Educación con mayúscula es un antídoto eficaz contra el escenario negativo que en algunos espacios –sobre todo virtuales– crece y se alimenta intencionadamente. No es *la solución*, pues un fenómeno complejo no se resuelve nunca con “recetas simples”, pero las evidencias dan cuenta de que el camino tiene frutos positivos y alberga una esperanza prometedora.

Las experiencias que hemos presentado y otras que detallaremos más adelante dan cuenta de resultados positivos sustentados en evidencias y en pensamiento crítico, y se han llevado a cabo –es importante subrayarlo– con la participación activa de educadores/as, estudiantes y familias, todos protagonistas del proceso.

Pocos días después de que haya empezado el nuevo curso escolar 2025-2026, apuntamos algunos de los retos para lograr esta Educación en mayúscula, que pide ir más allá de afianzar las competencias matemáticas, lingüísticas o de ciencias, además de construir una ciudadanía capaz de transformar su entorno para una sociedad mejor, en términos de bienestar y de equidad en la línea de la Agenda 2030. Para ello, se necesitan unos centros educativos abiertos para y por la comunidad que en colaboración en red con el territorio promuevan competencias como el pensamiento crítico, los hábitos saludables, la educación emocional, el uso adecuado de la tecnología, la cultura o la sostenibilidad, entre otras habilidades, para hacer frente a la incertidumbre de nuestros tiempos, así como estar preparados para los fenómenos meteorológicos violentos provocados por el cambio climático o episodios de emergencia social como la tormenta DANA, que afectó el levante peninsular el curso anterior, o la COVID-19.

Terminamos estas reflexiones con un sentido saludo de cariño y solidaridad hacia las personas afectadas por los incendios de agosto, especialmente aquellas que han perdido algún ser querido. Su experiencia no se puede olvidar. A todas y todos nos debe invitar a reflexionar sobre qué parte de nuestro comportamiento cívico debemos revisar para disminuir el error humano y promover el trabajo colaborativo, en red y en comunidad. La Educación con mayúscula, por último, apunta a ello.

Referencias

ALCARAZ, N. (2015) “Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica”. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1):11-25. ISSN: 1989-0397. [Recuperado de <http://miar.ub.edu/issn/1989-0397>]

ARENDT, H. (2019) *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial.

ÁLVAREZ, S.; BELLVER, J.; DEL VISO, N.; DI DONATO, M., y VICENT, L. (2019) “La crisis ecosocial global. Una breve aproximación al caso español”. En *VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España*. FOESSA: 2-45. [<https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/05/1.2.pdf>]

BAUMAN, Z. (2017) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.

BYUNG-CHUL, H. (2023) *La crisis de la narración*. Herder Editorial.

CABANAS, E. e ILLOUZ, E. (2020) *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Ediciones Paidós.

CUSSÓ-PARCERISAS, I.; GALLARDO-NIETO, E.; CAÑETE-MASSÉ, C.; RODRÍGUEZ, E.; LONGÁS, J. y RIERA, J. (2025) “Trayectorias escolares de la infancia en pobreza. Resultados del programa CaixaProinfancia en contexto pospandémico”. En *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 47, 83-98. [https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.05]

JAEGER, W. (2017) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.

GARRIDO, R.; GALLO-RIVERA, M., y MARTÍNEZ-GAUTIER, D. (2020) “¿Cuáles son y cómo operan los determinantes del fracaso escolar? Replanteando las políticas públicas para el caso de España y sus regiones”. En *Revista Internacional de Ciencias del Estado y de Gobierno / International Journal of State and Government Sciences*. 1(4): 509-540. [Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/343738285>]

GONZÁLEZ-SAAVEDRA, C. y LONGÁS, J. (2022) “Educación social, educación y democracia desde la teoría del posicionamiento social”. En *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 79-97.

GONZÁLEZ-SAAVEDRA, C. (2023) *Diseño y validación exploratoria de un modelo de evaluación de desarrollo comunitario a partir de la teoría del posicionamiento social de Pierre Bourdieu*. [Tesis doctoral] Universitat Ramon Llull. [<http://hdl.handle.net/10803/689735>]

GONZÁLEZ, M.; OLMOS, S., y SERRATE, S. (2016) “Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. Pedagogía social”. En *Revista Interuniversitaria*. 28: 229-243. DOI:10.7179/PsRI_2016.28.17. [Recuperado de <http://recyt.fecty.es/index.php/PsRI>]

RIERA, J., LÓPEZ, P., CUSSÓ, I., GONZÁLEZ-SAAVEDRA, C., RODRÍGUEZ, E., URMENETA, A. y VILÀS, M. (2025). Impulso Joven: Evaluación Fase Piloto 2024-25. Universitat Ramon Llull.

