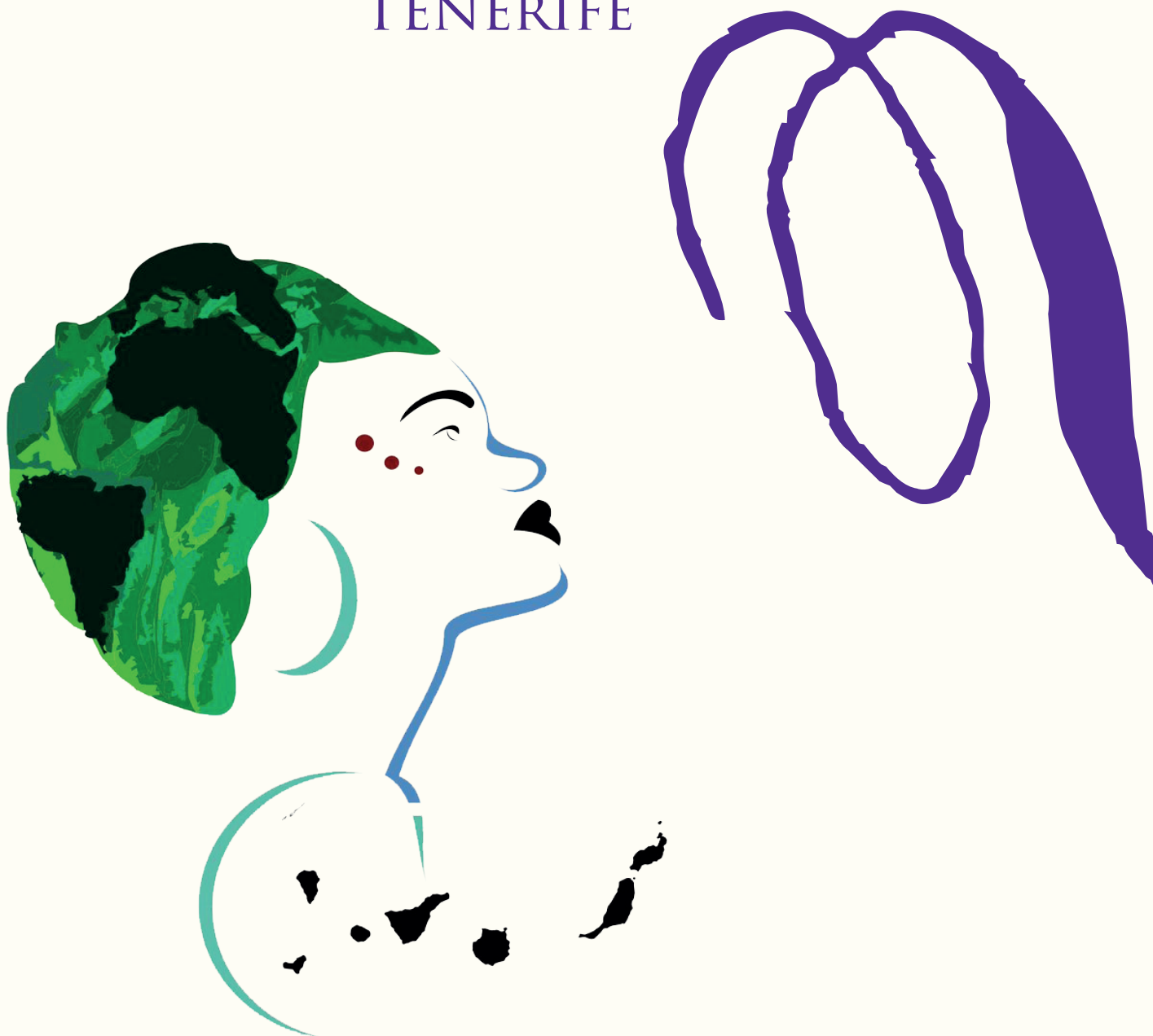




XVI CONGRESO NACIONAL EDUCACIÓN COMPARADA TENERIFE



XVI CONGRESO NACIONAL EDUCACIÓN COMPARADA TENERIFE

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN:
APORTES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA PARA LA EQUIDAD

Coordinación
Inmaculada GONZÁLEZ PÉREZ
Antonio Fco. CANALES SERRANO

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2018

LECTURAS (Recurso electrónico) - La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2018.

Ponencias presentadas al Servicio de investigación celebrado en la Universidad de La Laguna en 2018. Bibliogr. por cap.

ISBN 978-84-16471-19-5

Inmaculada González Pérez y Antonio Fco. Canales Serrano, (coord.) II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

EDITA:

SERVICIO DE PUBLICACIONES

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

CAMPUS CENTRAL

38200 LA LAGUNA. SANTA CRUZ DE TENERIFE

TELÉFONO: 34 922319198

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:

ELENA ALEGRET RAMOS

TELÉFONO: 34 609657101

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Compartirigual



«Distribuido bajo los términos de licencia Creative Commons 'Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Unported' que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra de manera inalterada, respetando el reconocimiento a los autores, y sin uso comercial de ésta».

ISBN 978-84-16471-19-5

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16>

PRESENTACIÓN

1. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN: VISIONES DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA

1. El docente en las Aulas Hospitalarias Españolas. Un estudio comparado del perfil profesional específico en el marco autonómico español. <i>Asensio Ramón, Patricia</i>	19
2. La Pedagogía Hospitalaria y los Derechos del Niño: un camino recorrido y por recorrer. <i>Asensio Ramón, Patricia</i>	25
3. La Educación Artística como garantía de la inclusión educativa en Educación Primaria. Estudio comparado entre los currículums de Irlanda y España. <i>Cabadas Maldonado, Virginia</i>	31
4. Análisis comparado de los Grados y Dobles Grados de Pedagogía y Educación Social en la Universidad española. Profesionales para la equidad social en el siglo XXI. <i>Cáceres Muñoz, Jorge, Rosado Castellano, Fátima y Martín Sánchez, Miguel</i>	39
5. ¿Podemos favorecer el proceso de aprendizaje y la inclusión social y académica en la universidad de los estudiantes con más dificultades? Propuesta de un estudio de investigación. <i>Chust Hernández, Pablo y Senent Sánchez, Joan María</i>	49
6. Praxeología y material pedagógico: cátedras de paz. <i>García Córdoba, Jhuliet Alejandra, Pestana Medina, Stephany y González Bohórquez, Myriam Yohana</i>	59
7. Los sistemas de Evaluación de la Educación Superior en México y España. <i>García García, César y Hervás Torres, Miriam</i>	67
8. Adopción de herramientas educativas en Familia y Escuela. <i>González Bohórquez, Myriam Yohana</i>	73
9. La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justifica social en España y México. <i>Juárez Romero, Claudia Amanda, Alcántara Santuario, Armando y Miñan Espigares, Antonio</i>	77
10. Educación superior a distancia. Una modalidad educativa posibilitadora de inclusión. <i>Manzanilla-Granados, Héctor Manuel y Navarrete-Cazales, Zaira</i>	85
11. El valor pedagógico de la educación artística para la inclusión. <i>Marrero Reyes, Ángela María</i>	91
12. Expectativa del profesorado hacia los menores que participan en las aulas de convivencia: un estudio exploratorio. <i>Moya Regalado, Amanda y Pérez-Pérez, Itahisa</i>	97
13. Inclusión en Alemania: una visión comparada de los Estados Federales «Länder». <i>Riusech, Magda</i>	105
14. La inclusión educativa: una mirada desde el curriculum de Cataluña y Dinamarca. <i>Rivas Guzmán, Karine, Marín Blanco, Ana y Egea Andrés, Alex</i>	123
15. El aumento de la escolarización en Educación Infantil y la disminución de las tasas de abandono temprano: dos indicadores que favorecen las políticas de inclusión. <i>Sánchez Lissen, Encarnación</i>	131
16. Seguimiento de trayectorias educativas y laborales de los graduados de la Educación Secundaria en Argentina y España. <i>Santachita, Sandra Beatriz, Oria Segura, María Rosa y Felipe Espinoza, Francisco</i>	139
17. La extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario en países de América del Sur desde la perspectiva del Derecho a la Educación. <i>Scioscioli, Sebastián, Lorente Rodríguez, Miriam y Ruíz, Guillermo Ramón</i>	145
18. La dirección escolar: entre estrategias de inclusión y mecanismos de control. <i>Yelicich, Carolina</i>	153

2. EDUCACIÓN COMPARADA, DIVERSIDAD CULTURAL Y EQUIDAD

1. La estructura y organización de la Educación Básica en España: sus diferencias y similitudes con la Educación Básica Brasileña. <i>Brandao da Fosenca, Carlos</i>	161
2. Comprensividad y prácticas de diferenciación educativa: creencias docentes y agrupamiento por niveles en Cataluña. <i>Castejón, Alba</i>	167
3. Medidas socioeducativas contra el terrorismo en nombre del Islam en Europa: implicaciones en España. <i>Cobano-Delgado Palma, Verónica C. y Navarro Granados, María</i>	173
4. Potencialidades de la pedagogía decolonial en el contexto de las Islas Canarias. Una mirada hacia América Latina. <i>González Hernández, Yaiza Lucía</i>	181
5. Education Africaine: entre tradition et modernité. <i>Matsanga Mackossot, Ginette Flore</i>	189
6. Aprendizaje reflexivo del profesorado para la atención a la diversidad. Propuestas de mejora para España y México. <i>Miñán Espigares, Antonio, Juárez Romero, Claudia Amanda y Alcántara Santuario, Armando</i> ..	199
7. La ciudadanía europea y los MENA's: la intervención europea, desafíos y oportunidades. <i>Neubauer Esteban, Adrián</i>	207
8. Jóvenes en la ciudad: trayectorias educativas y sociales de los hijos e hijas de familias inmigradas. <i>Pàmies Rovira, Jordi, Sánchez Martí, Angelina y Agud Morell, Ingrid</i>	213
9. Profesorado de Educación Primaria y Educación Social ante la diversidad cultural: comparación de actitudes del alumnado entre España y Argentina. <i>Rebolledo Gámez, Teresa</i>	217
10. Prácticas Interculturales en un contexto educativo europeo: secciones internacionales en la Educación Primaria francesa. <i>Sánchez Sánchez, Beatriz</i>	223

3. SISTEMAS EDUCATIVOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

1. La Escuela Infantil en el marco de la Atención Temprana: análisis de su organización escolar para la inclusión de la primera infancia. <i>Álvarez Díaz, Katia y González Falcón, Inmaculada</i>	231
2. La incorporación de la Política Educativa Supranacional sobre la educación inclusiva de las personas con discapacidad en las agendas políticas nacionales de España y los Estados Unidos. <i>Kline, Jorjann</i>	239
3. Oralismos versus lengua de signos: políticas de inclusión educativa sobre el alumnado con deficiencia auditiva en Italia y España. <i>López Torrijo, Manuel, García García, Fran J., Santana Hernández, Rafael</i>	257
4. Co-Teaching y Diversidad Funcional Cognitiva: una experiencia de sistematización con las TIC en Educación Superior. <i>Pérez-Pérez, Itahisa y Rodríguez Izquierdo, Rosa M.</i>	265
5. Educação e Inclusão nas cidades e as pessoas com deficiência. <i>Rasteiro, Domingos, Oriá Segura, María Rosa y Ruivo, Joao</i>	271

4. EDUCACIÓN, GÉNERO E IGUALDAD

1. Formación en Inclusión y en Igualdad de Género en el Grado de Educación Social en las universidades españolas. Análisis Comparativo. <i>Alventosa Bleda, M.^a Esther, Senent Sánchez, José María y Viana Orta, M.^a Isabel</i>	281
2. El abandono educativo temprano: ¿una cuestión de género? Comparando España y Nepal. <i>Cabrera Pérez, Lidia y Dahal, Tanka</i>	293
3. Reconocimiento, Negación y Exclusión de las identidades en Le Pacte d’Afia (2009) y La Bastarda (2016). <i>Edzodzomo Ondo, Hubert</i>	299
4. Estrategias de resiliencia frente a las Violencias Machistas. Empoderamiento económico, educación y otras estrategias. <i>Fernández-Quiroga, Ana, Terrón-Caro, Teresa y Cárdenas-Rodríguez, Rocío</i>	307
5. Análisis de las diferencias de género en proyectos de vida de menores en riesgo de exclusión. <i>Garcés Delgado, Yaritza y Santana Vega, Lidia Esther</i>	315
6. Redes de Cooperación Interuniversitaria Canarias-África: investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad. <i>González Pérez, María Inmaculada, Ascanio Sánchez, Carmen y García Cuesta, Sara</i>	321
7. Economía y mujer en la manualística escolar de la España democrática: análisis comparativo entre el período de la Transición y los primeros del siglo XXI. <i>Guichot Reina, Virginia y De la Torre Sierra, Ana María</i>	327
8. As primeiras mulheres pioneiras se formam na Escola Naval brasileira: adeus minha escola querida! <i>Guimaraes Honorato, Hercules</i>	333
9. La participación de las mujeres africanas en la Educación Superior. <i>Hernández Hernández, Virginia María y Ramos Rodríguez, Laura y González Pérez, María Inmaculada</i>	339
10. Aportación de la formación cívica y ética de la educación en la perspectiva de género. <i>Ibarra Rosales, Guadalupe</i>	347
11. Una aproximación a la conciliación familiar y laboral en la Unión Europea. <i>Llorent-Bedmar, Vicente y Cobano-Delgado Palma, Verónica C.</i>	353
12. Herramientas para una endocultura feminista. <i>Páez Cruz, Iris y Perera Méndez, Pedro</i>	361
13. Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas. Comparativa de estudio de casos escolares de infantil y primaria. <i>Rodríguez Casado, María del Rocío</i>	367
14. El papel de la alta formación escolar en la inserción de las mujeres migrantes mexicanas. <i>Salvatori, Sara y Terrón Caro, Teresa</i>	375
15. Escritura colaborativa y digital para la motivación hacia la literatura solidaria: cuentos y versos en igualdad. <i>García Carcedo, Pilar y Santamaría Balcabao, Alejandro</i>	381

5. RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA EXCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

1. Absentismo escolar en Educación Primaria. Medidas de prevención y atención educativa. <i>Bejarano Prats, Purificación</i>	391
2. Responsabilidade docente e violencia na escola: rede de discursos que nao se conectam com as estadísticas de desigualdade no Brasil. <i>Bôer Possa, Leandra y Assis Brasil, Jacqueline</i>	397

3. Respuestas educativas a la exclusión económica y social. Dispositivos existentes en Francia. <i>Hernández García, María del Carmen</i>	405
4. Exclusión económica y social de la educación en América Latina: una historia sin fin. <i>Ibarra Rosales, Esther</i>	425
5. Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. <i>Miguelena Torrado, Joana, Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendia, Luis María</i>	433
6. Percepción de los jóvenes procedentes del sistema de protección sobre los itinerarios que siguen niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial. El caso de Guipuzkoa. <i>Miguelena Torrado, Joana, Dávila Balsera, Paulí y Naya Garmendia, Luis María</i>	443
7. La acción social al servicio del bien común: los programas de educación emprendedora escolar en España. <i>Montero Pedrera, Ana María</i>	453
8. Formación y Comunicación para la Sostenibilidad y la Equidad. <i>Valls Montserrat, Ramona</i>	461
9. Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias. <i>Zyuzina, Alexandra</i>	467

6. GOBERNANZA, PRIVATIZACIÓN Y ESTADOS ENTRE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN

1. Las Secuelas de la Privatización de la Escuela Social en los Centros Escolares. Estudio de Caso. <i>Alventosa Bleda, M.ª Esther y Mateu Luján, Borja</i>	475
2. Políticas Públicas de Inclusão e responsabilizaçao docente na e pela formaçao de profesores. <i>3 Bôer Possa, Leandra y Albuquerque Bragamonte, Patricia Luciene</i>	481
3. Modos de Fazer da Inclusao um Imperativo Educacional. <i>De Souza Rodrigues, Martieli y Boer Possa, Leandra</i>	489
4. Entre las transferencias económicas y la privatización: tendencias de las políticas de inclusión educativa en Argentina y Uruguay. <i>Espejo Villar, Belén y Calvo Álvarez, María Isabel</i>	499
5. Las políticas de libre elección de centro escolar como agentes causantes de desigualdad. Una revisión Sistemática de la Literatura. <i>González López, Víctor, Reyesado Carballares, David y García Redondo, Eva</i>	507
6. La política de educación integral en estados brasileños: un análisis de su trayectoria. <i>Jeffrey, Debora</i>	513
7. Vinculación postcrisis entre empleo y esfuerzo universitario: perspectiva comparada de España y Canarias (1996-2017). <i>Llanos Castro, Ángel</i>	519
8. Transiciones e hibridaciones en el profesionalismo docente: entre tecnologías de gobierno y gobernanza en espacios neoliberalizados. <i>Luengo Navas, Julián y Molina Pérez, Javier</i>	553
9. La consolidación de prácticas de mercado en la educación chilena a partir de una política educativa des-mercantilizadora. <i>Mateluna Estay, Hernán</i>	559
10. Reformar para privatizar la educación superior en Brasil. <i>Neves França, Eliacir, Aguilar, Luis Enrique y Almerindo Afonso, Janela</i>	565
11. La Gobernanza frente a las estructuras burocráticas y de privatización del servicio educativo dentro de un ámbito de NGP. El caso de México. <i>Quiroz Reyes, Haleyda</i>	573

12. Nueva propuesta de acceso a la universidad en España, ¿una herramienta para erradicar las desigualdades sociales? <i>Revesado Caballares, David, García Redondo, Eva y González López, Víctor</i>	581
--	-----

7. POLÍTICAS SUPRANACIONALES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. La educación supranacional, el rol de la universidad y la realidad del Chad: conectando lo global con la urgencia de lo local. <i>Asenjo Gómez, Juan Tomás</i>	589
2. Contexto da influencia nas políticas públicas para a educação básica: arenas e dispositivos. <i>Carneiro Sarturi, Rosane y Antunes, Jucemara</i>	597
3. A política de inclusão educativa e as mudanças institucionais: estudo comparado entre Brasil e Uruguai. <i>de Souza Fiala, Diane Andreia y Aguilar, Luís Enrique</i>	607
4. Mainstream educational enrollment for students with SEN in the EU. <i>García García, Fran J. López Torrijo, Manuel y Gil Linares, Gonzalo</i>	615
5. Aportaciones político-educativas de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2C) en Europa. El éxito del fracaso. <i>García Redondo, Eva, González López, Víctor y Revesado Carballares, David</i>	625
6. Propuestas de indicadores para el estudio de los Derechos de la Infancia desde la Convención de los Derechos del Niño. <i>Neubauer Esteban, Adrián</i>	631
7. Ciclos cortos de Educación Superior en Europa: variabilidad institucional y dimensión social. <i>Savall Ceres, Juana</i>	637
8. Academic mobility development in Russian education under the Bologna process. <i>Seninets, María y Vorochkov, Anton</i>	643

8. COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL A FAVOR DE LA EQUIDAD

1. Cooperación Internacional al Desarrollo: Escuchando al Sur. <i>Amador Hidalgo, Amanda</i>	653
2. SAWABONA; SHIKOBA: acercándonos a la génesis de la Cooperación Internacional al Desarrollo. <i>Amador Hidalgo, Amanda</i>	659
3. Formação de docentes da educação profissional para atuarem em classes inclusivas: relato de uma experiencia. <i>Aparecida Mata Abreu, Fernanda da y Fernandes Marques Stela María</i>	665
4. El papel de la Universidad en la Cooperación Internacional al Desarrollo. Los ODS y el horizonte 2030 <i>Cano-Ginés, Antonio</i>	673
5. La formación de educadores en un mundo globalizado: mirando hacia África <i>González Pérez, Inmaculada y Astorgano Arias, Marta</i>	679
6. Estudantes estrangeiros em instituição de ensino superior militar: trajetórias acadêmicas iniciais. <i>Guimeraes Honorato, Hercules</i>	687
7. Análisis educativo comparado de la propuesta de la ONU para el favorecimiento de la Paz, el Desarrollo y la Dignidad Humana por medio del Deporte en la comunidad internacional: el éxito de España. <i>Hernández Suárez, Ivan y Acosta Armas, Raúl</i>	693
8. Responsabilidad Social Universitaria y Desarrollo: una aproximación regional para Colombia. <i>López Rodríguez, María del Pilar, Martínez Usaralde, María Jesús y Lloret Calalá, Mari Carmen</i>	701

9. Internacionalización de la educación superior y TIC. La mirada de los organismos internacionales. <i>Manzanilla-Granados, Héctor Manuel y Navarrete-Cazales, Zaira</i>	709
10. Las exigencias de la Cooperación: un imperativo ético. <i>Martín Hurtado, María Daniela</i>	715
11. Propuesta de intervención en el CEIP Meseta de Orcasitas de Madrid para el fomento y el desarrollo de los Derechos Humanos en sexto curso de Ed.Primaria. <i>Neubauer Esteban, Adrián</i>	719
12. Potenciando la Equidad con docentes latinoamericanos en entornos rurales bilingües: los proyectos de la Cátedra Unesco-UV. <i>Senent Sánchez, Joan María</i>	725
13. La Cooperación Educativa Internacional entre la Universidad de La Laguna y las universidades públicas africanas desde 2015 hasta 2018. <i>Tabares Márquez, Chamaida y González Pérez, María Inmaculada</i>	731

9. APORTACIONES METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

1. Comparative Education in Brazil: understanding the field of research from the periodization topic: Contributions methodologies of Comparative Education. <i>Aguilar, Luis Enrique y Queiroz Spaolozzi, Ana Elisa</i>	739
2. Construção Curricular: um estudo sobre Brasil e Peru. <i>Belucci Pires de Almeida, Ivanete y Rede, Gilson,</i>	753
3. Os dispositivos móveis em contextos educativos: um estudo comparativo sobre as representações de utilização de telemóveis entre professores e alunos. <i>Carrega, Joao, Oria Segura, María Rosa y Ruivo, Joao</i>	761
4. Aplicaciones metodológicas de la educación comparada en investigaciones institucionales. <i>Ducoing Watty, Patricia, Rojas Moreno, Ileana y Ducoing Watty, Adriana</i>	769
5. Educación Comparada, Teología y PostRelativismo. <i>García Ruíz, María José</i>	777
6. De la omnipresencia de la imagen a su ausencia en la enseñanza de ELE: Estudio Comparado entre Francia y Gabón. <i>Ibinga, Marcelle y Ndzang Nyangone, Hilaire</i>	783
7. Educação Comparada como método do pesquisa: por uma história do currículo para a formação continuada de professores. <i>Kleinert Casagrande, Ieda María y Issiler, Marcio</i>	795
8. Redescubriendo el paradigma Ubuntu Educación: contribuciones epistemológicas en Educación Comparada e Internacional. <i>Lázaro Herrero, Luján</i>	801
9. A figura do outro na educação comparada. <i>Luiz Trevisan, Amarildo, Piccolo Viero Devechi, Catia y Tauchen, Gionara</i>	811
10. Visibilizar los conflictos olvidados: Lecture-Performance en Educación Internacional. <i>Martínez Usurralde, María Jesús y Calero Valera, Ana R.</i>	821
11. La perspectiva ecológica en la investigación comparada. <i>Mascarell Pérez, Ernesto</i>	829
12. La Educación Comparada como método para la mejora y la visualización de la Educación Musical. <i>Mateu Luján, Borja y Alventosa Bleda, M.ª Ester</i>	835
13. Neoliberalización experimental y redes filantrópicas en educación. <i>Saura, Geo</i>	841

14. El origen del aprendizaje a lo largo de la vida como medida de inclusión. Los casos de Alemania y España. <i>Sianes Bautista, Alicia</i>	851
15. ¿Qué comparar cuando se comparan las desigualdades en los sistemas educativos? Más allá de las desigualdades escolares, la reproducción social. <i>Valdivia Yábar, Silvia Verónica</i>	857
16. Tejiendo vínculos por la infancia. <i>Valera, Luis Miguel y Martínez Usurralde, María Jesús</i>	863
17. Formación para la inclusión social: Menciones y optativas en el grado de Educación Social en España. Estudio comparado. <i>Viana Orta, María Isabel, Camacho, George y Senent, Joan María</i>	871
18. Formación para la inclusión social: Menciones y optativas en la titulación de Educação Social en Portugal. Estudio comparado. <i>Viana Orta, María Isabel, Camacho, George y Senent, Joan María</i>	879
19. La Educación Comparada en los planes de estudio de ciencias de la Educación, en la universidad de Málaga. <i>Ángela Caballero Cortés.</i>	883

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Inmaculada González Pérez
Zenaida Toledo Padrón
María Lourdes González Luis

Universidad de La Laguna

La Educación Comparada ha ido evolucionando a través del acercamiento y apertura a otras realidades. Mediante el intercambio de conocimientos y experiencias realizadas en los diversos países que configuran el planeta, se ha consolidado como una disciplina académica caracterizada por su dimensión internacional. Hoy dispone de múltiples recursos que constituyen aportes indispensables para la mejora de los sistemas educativos y particularmente para la internacionalización y la cooperación universitaria al desarrollo. Estas últimas constituyen herramientas imprescindibles no sólo para las universidades, sino para nuestras sociedades en las que persiste la injusticia y el incumplimiento del derecho a la educación.

En el contexto actual, en el que la globalización y la expansión de las tecnologías digitales no están logrando reducir las desigualdades ni a nivel mundial ni en los ámbitos nacionales o locales, urge la búsqueda de estrategias que contribuyan a materializar la equidad de modo definitivo. Para ello es necesario no olvidar que «no es posible hablar de equidad sin hacer referencia a la idea de igualdad (...) De modo similar, la noción de diversidad quedaría muy limitada si uno quisiera abordarla prescindiendo de la tensión que tiene con la idea de desigualdad» (López, 2016:36). Esta complejidad requiere ser atendida a la hora de garantizar uno de los grandes desafíos de las sociedades democráticas: la igualdad de oportunidades. Esto implica luchar para la prevención de cualquier tipo de exclusión, tanto en el ámbito social, como educativo, que surja bien a partir de la discriminación aceptada socialmente, bien de diferencias percibidas, tales como el género, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, las experiencias vividas, la edad, la orientación sexual, la posición económica o las aptitudes.

Dicha lucha es inconcebible sin políticas y planes educativos que defiendan y promuevan la inclusión de los grupos socialmente vulnerables o excluidos. Ahora bien, dicha inclusión sólo se hace real al articular procesos educativos capaces de facilitar la participación y el logro educativo a partir de particularidades y capacidades individuales.

Esto implica que no puede haber inclusión educativa –ni social- si no se cuenta con una práctica educativa tanto formal, como en contextos no formales, cuyo eje sea el respeto a la diversidad en el más amplio sentido de la palabra. Esto es, que sea inclusiva, sensible a características, necesidades o expectativas de colectivos o individuos y huya de procesos estandarizados destinados a un sujeto ideal preconcebido que terminan siendo no sólo homogeneizadores, sino discriminatorios.

Una educación de este tipo no sólo redundará en mayor equidad y justicia social, sino que además es uno de los ejes para un desarrollo global que sea más humano y más sostenible. No en vano el Objetivo número 4 para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 pretende «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2017).

Este objetivo retoma la idea de una educación para todas las personas a lo largo de toda la vida que se puso en marcha en *Jomtien* en 1990, aunque centrando los esfuerzos en la mejora de oportunidades, servicios y resultados, pero ade-

más, en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 se establece también que es el «*motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos*» (UNESCO, 2015a: 7).

Helen Clark, Administradora del PNUD, afirma en esa misma Declaración que «*en nuestro mundo, el conocimiento es poder, y la educación empodera. La educación es una parte indispensable de la ecuación del desarrollo (...)*» (UNESCO, 2015b). Ahora bien, no hay desarrollo posible, o real, si no se promueve la inclusión en la educación de todas las personas sobre cuyo destino se está decidiendo.

Con el propósito de contribuir a estas relevantes incluir se establecido como principal objetivo del *XVI Congreso Nacional de Educación Comparada* (2018): ofrecer un espacio de reflexión sobre los aportes y perspectivas de la Educación Comparada en torno a la Inclusión y la Equidad. Desde la *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC) siempre se ha otorgado especial importancia a estos principios, incorporando a sus debates temas relacionados con la cohesión social: «la inclusión en los sistemas educativos y los nuevos modelos de ciudadanía fueron precisamente el objeto del XIII Congreso Nacional de Educación Comparada celebrado en Huelva»¹.

En el año 2018, se continúa profundizando en este reto emergente. En esta ocasión, aprovechando las características geográficas y culturales de las Islas Canarias, el Congreso se ha querido caracterizar por una perspectiva tricontinental, donde África y América Latina tienen espacios destacados. Este contexto justifica las razones que llevan a organizar un congreso que favorezca y contribuya al avance del conocimiento y la transformación de los escenarios educativos, sociales y políticos que hoy nos impone la globalización, con sus correspondientes aperturas, pero también inequidades.

La Universidad de La Laguna (ULL) ha mostrado siempre una especial atención al continente africano y Latinoamérica, de tal forma que las relaciones con diferentes instituciones académicas y culturales de estos ámbitos geográficos se han convertido en valores estratégicos claves dentro de nuestra política de internacionalización. Por consiguiente, en un momento de consolidación de convergencias académicas en el espacio europeo, desde el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje contando con el apoyo del Vicerrectorado de Internacionalización de la ULL hemos pretendido abrir ese abanico espacial y conceptual -que incorpora las divergencias- coherentes con ese sur del norte que constituye Canarias, ensambladura afectiva e intelectual entre Europa, África y América.

Los objetivos específicos que se han propuesto alcanzar han sido los siguientes:

- Difundir conocimientos y experiencias de la Educación Comparada en torno a la Inclusión y la Equidad.
- Difundir experiencias de Cooperación Educativa Internacional que den respuesta a la exclusión.
- Promover la creación de redes de docentes e investigadores/as de universidades de Europa, Latinoamérica y África.
- Debatir sobre cuestiones metodológicas en Educación Comparada.
- Visualizar la labor de los investigadores/as emergentes a favor de la equidad.

¹ (González, Luzón y Torres, 2009: 134): Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 11 (1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido/faraco.html>; citado por EGIDO, I. (2014). Veinte años de educación comparada en España: un repaso a las publicaciones del periodo 1994-2014, p. 134. Revista Española de Educación Comparada, 24, 125-151; p. 134.

Con el propósito de alcanzar todos los objetivos propuestos, en el *XVI Congreso Nacional de Educación Comparada* se celebrarán diversas conferencias, mesas redondas, comunicaciones y presentaciones de libros procedentes de África, Europa y América.

Las conferencias principales versan fundamentalmente sobre los Objetivos de Incheon 2030 y están a cargo de las presidentas de diversas Sociedades de Educación Comparada:

- *Problemas y desafíos de la educación en América Latina frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030-UNESCO*. Zaira Navarrete-Cazales, Presidenta de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, UNAM.
- *From MDGs to SDGs and Africa's Education for a Continental Development Agenda: Factors of Social Progress Advancement, Deferment and Alternatives*. N'Dri T. Assié-Lumumba, Presidenta del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada.
- *La agenda 2020 y los grandes retos de los sistemas educativos europeos: calidad y equidad*. Inmaculada Egido Gálvez, Presidenta de la Sociedad Española de Educación Comparada.

A estas conferencias se suma una reflexión teórica sobre el concepto de equidad de la mano de Carlos Skliar - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - bajo el sugerente título de *Educación inclusiva, entre la vida y el mundo*.

En las mesas redondas participan ponentes procedentes de los tres continentes que compartiran sus destacados conocimientos respecto a las siguientes temáticas:

MESA REDONDA TRICONTINENTAL: Políticas educativas e Inclusión

¿Quizá una oportunidad a las estirpes condenadas de la tierra? Experiencias de inclusión en América Latina. Caso venezolano. Sandra Moreno González, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela.

Las educaciones africanas a lo largo de los siglos: Una navegación entre varios sistemas educativos. Eugénie, Eyeang, Ecole Normale Supérieure de Libreville, Gabón.

Las políticas de inclusión escolar desde una perspectiva supranacional: aportes desde la Unión Europea. Javier M. Valle López, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Coordinadora: María Lourdes González Luis, Universidad de La Laguna.

MESA REDONDA TRICONTINENTAL: Experiencias de intervención educativas con colectivos vulnerables.

La educación inclusiva en Iberoamérica: prácticas, dificultades y retos, Ignacio Calderón Almendro, Universidad de Málaga, España.

Buenas prácticas educativas en el contexto iberoamericano. José M.^a González Ochoa, Coordinador de Programas de la Fundación SM.

Cuando se usa una lengua foránea en la enseñanza, ¿qué pasa con la inclusión y la diversidad? El caso del Senegal. Gustave Voltaire Dioussé, Universidad de Saint Louis, Senegal.



Educación comparada y desigualdad de oportunidades educativas. José Satornino Martínez García, Universidad de La Laguna, España Coordinador: Antonio Cano Ginés, Director de Cooperación de la Universidad de La Laguna.

Coordinador: Antonio Cano Ginés, Director de Cooperación de la Universidad de La Laguna.

Tratando de abarcar las diferentes perspectivas existentes de la diversidad, se celebrarán un total de veintisiete sesiones en torno a las líneas temáticas establecidas en el congreso para la presentación de comunicaciones. Cada una de ellas estará a cargo de tres responsables que se indican a continuación. En el índice se detallan los congresistas que participan en la presente publicación.

Educación e inclusión: visiones desde la Educación Comparada

- Coordinador: Antonio Luzón Trujillo – Universidad de Granada
- Coordinadora Adjunta: Mónica Torres Sánchez– Universidad de Granada
- Secretaria: Magdalena Jiménez Ramírez – Universidad de Granada

Educación Comparada, diversidad cultural y equidad

- Coordinador: Juan Carlos González Faraco – Universidad de Huelva
- Coordinador Adjunto: Jordi Pàmies Rovira- Universitat Autònoma de Barcelona
- Secretaria: Tamar Shualiv – Universidad Católica de Valencia

Sistemas educativos y atención a la diversidad funcional

- Coordinadora: Itahisa Pérez-Pérez – Universidad Pablo de Olavide
- Coordinadora Adjunta: Rosa M.^a Rodríguez Izquierdo – Universidad Pablo de Olavide
- Secretaria: Amanda Moya Regalado- Universidad Pablo de Olavide

Educación, género e igualdad

- Coordinadora: Ángela Sierra González – Universidad de La Laguna
- Coordinador Adjunto: Pedro Perera Méndez – Universidad de La Laguna
- Secretaria: Silvia Almenara Niebla – Universidad de La Laguna

Respuestas educativas a la exclusión económica y social

- Coordinadora: Teresa Terrón-Caro – Universidad Pablo de Olavide
- Coordinadora Adjunta: M.^a Rocío Rodríguez Casado – Universidad Pablo de Olavide
- Secretaria: Teresa Rebolledo Gámez – Universidad Pablo de Olavide

Gobernanza, privatización y estados entre inclusión/exclusión

- Coordinador: Geo Saura Casanova – Universidad de Granada
- Coordinador Adjunto: Luis Miguel Lázaro Lorente – Universitat de Valencia
- Secretaria: Cristina Pulido Montes – Universitat de Valencia

Políticas supranacionales para la inclusión educativa

- Coordinador: Javier M. Valle López – Universidad Autónoma de Madrid
- Coordinador Adjunto: Jesús Manso Ayuso – Universidad Autónoma de Madrid
- Secretaria: Soledad Rappoport Redondo – Universidad Autónoma de Madrid

Cooperación Educativa Internacional a favor de la equidad

- Coordinador: Antonio Cano Ginés – Universidad de La Laguna
- Coordinadora Adjunta: Zenaida Toledo Padrón – Universidad de La Laguna
- Secretaria: Amanda Amador Hidalgo – Universidad de La Laguna

Aportaciones metodológicas de la Educación Comparada

- Coordinadora: María José García Ruíz – Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Coordinadora Adjunta: María Jesús Martínez Usarralde – Universitat de Valencia
- Secretaria: Ana Ancheta Arrabal – Universitat de Valencia

Dado los objetivos establecidos y las temáticas propuestas, este Congreso se caracteriza por tener como destinatarios un público diverso que no se suscribe estrictamente al ámbito académico, destacando:

- Expertos y expertas académicas relacionadas con políticas y experiencias educativas favorables a la inclusión educativa
- Académicos y académicas del ámbito de la Educación Comparada
- Profesionales del mundo educativo comprometidos con los procesos de inclusión
- Investigadores e investigadoras en el ámbito universitario
- Alumnado de grado y postgrado sensibilizado con las temáticas centrales del congreso.

Importante será igualmente la presentación de las siguientes obras de valor para la disciplina de la Educación Comparada; tanto para el profesorado como para el alumnado:

- *El legado de una docente comprometida: aportes para la Educación Comparada y la Cooperación Educativa Internacional* de Mercedes García de la Torre Gómez de la Universidad de La Laguna (obra póstuma).
- *Esbozo de una obra sobre educación comparada y series de preguntas sobre Educación* de Jullien de Paris, a cargo de Dr. Luis Naya Garmendia de la Universidad de San Sebastián.

Siendo conscientes de que esta publicación es tan sólo un leve reflejo de todo el esfuerzo realizado desde incontables lugares en el mundo para hacer factible el derecho a la educación, debemos agradecer de manera especial el apoyo recibido, tanto financiero como organizativo, por numerosas entidades que han hecho posible que el *XVI Congreso Nacional de Educación Comparada* se realice en las Islas Canarias:

ENTIDADES ORGANIZADORAS:

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna.

Sociedad Española de Educación Comparada.

Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de La Laguna.

Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI).
Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento del Gobierno de Canarias.

Instituto Canario de Igualdad del Gobierno de Canarias.

ENTIDADES FINANCIADORAS:

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Excelentísimo Cabildo Insular de Tenerife.

Fundación Santa María.

Vicerrectorado de Infraestructura y Servicios Universitarios de la Universidad de La Laguna.

Concejalía de Turismo del Excelentísimo Ayuntamiento de La Laguna.

Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

«Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo». Eduardo Galeano

Anoniman. Mensajes en la autopista del norte de Tenerife (km. 32) que desde el 2007, cada semana, contribuyen a hacernos más conscientes, solidarios y felices.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONZÁLEZ FARACO, J. C., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009): Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11 (1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenidofaraco.html>; citado por EGIDO, I. (2014). Veinte años de educación comparada en España: un repaso a las publicaciones del periodo 1994-2014, p. 134. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 125-151; p. 134.
- LÓPEZ, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52; p. 36.
- UNESCO. (2015 a). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Preámbulo, punto 5. Francia: Publicaciones UNESCO, p. 7.
- UNESCO. (2015 b). Declaraciones de los directores de los organismos coordinadores del Foro Mundial sobre la Educación 2015. Declaración de Incheon para la Educación 2030.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Francia: Publicaciones UNESCO, p. 4.

1. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN: VISIONES DESDE EDUCACIÓN COMPARADA

El docente en las Aulas Hospitalarias Españolas. Un estudio comparado del perfil profesional específico en el marco autonómico español

Asensio-Ramón, Patricia
Universitat de València, Valencia, España
patricia.asensio@uv.es

Resumen

La Pedagogía Hospitalaria, sus aulas y, todo el equipo que forma parte de ellas, está avanzando a pasos agigantados por ir más allá del paciente y de las plantas de pediatría, involucrando así a todo un equipo interdisciplinar.

Con la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de un grupo de estudio trató el tema de la Educación Multiprofesional dentro del ámbito sanitario con profesionales que tratan tareas que benefician la salud, como la prevención, curación, rehabilitación. Gracias a ello hay numerosos estudios que admiten que, para que el ingreso sea lo menos traumatizante posible es imprescindible que el niño-paciente lleve una vida lo más normalizada posible.

El objetivo de nuestra propuesta ha sido mostrar las peculiaridades de esta disciplina y, realizar un estudio comparado de uno de los indicadores que forman parte de este ámbito educativo: la titulación específica exigida a los profesionales que imparten docencia en dichas Aulas Hospitalarias.

Mediante este estudio quedará reflejado si las competencias educativas propias de las Comunidades Autónomas españolas muestran variabilidad dentro de las Aulas Hospitalarias del sistema educativo español. Para realizar este estudio la metodología ha sido primeramente, un estudio cualitativo de la titulación específica exigida en cada Comunidad Autónoma objeto de estudio. Seguidamente, se ha realizado una yuxtaposición de resultados para, a continuación, elaborar un estudio comparado de dicho indicador en las autonomías seleccionadas por su trayectoria histórica y desarrollo normativo. Finalmente, se han realizado unas consideraciones mostrando las convergencias y divergencias existentes entre ellas y finalizando con una pequeña reflexión.

Abstract

Hospital Pedagogy, its classrooms, and all the team that is part of them, is advancing by leaps and bounds to go beyond the patient and the pediatrics plants, thus involving an entire interdisciplinary team.

With the World Health Organization (WHO) through a study group he addressed the issue of Multiprofessional Education within the health field with professionals who treat tasks that benefit health, such as prevention, cure, rehabilitation. Thanks to this there are numerous studies that admit that, in order for the hospital to be the least traumatic, it is essential that the patient-child lead a normal life as possible.

The objective of our proposal has been to show the peculiarities of this discipline and to carry out a comparative study of one of the indicators that are part of this educational field: the specific qualification required of the professionals who teach in said Hospital Classrooms. Through this study will be reflected if the educational competencies of the Spanish Autonomous Communities show variability within the Hospitals Classrooms of the Spanish educational system.

To carry out this study, the methodology was first a qualitative study of the specific qualification required in each Autonomous Community under study. Next, a juxtaposition of results has been made to then elaborate a comparative study of said indicator in the Autonomies selected for their historical trajectory and normative development. Finally, some considerations have been made showing the convergences and divergences between them and a small reflection to make a proposal for improvement within this field of educational inclusion.

Palabras clave: Aulas Hospitalarias, Perfil, Comunidades Autónomas.

Keywords: Hospital Classrooms, Profile, Autonomous Communities.



INTRODUCCIÓN

Las Aulas Hospitalarias surgieron ante la necesidad de resolver los problemas de escolaridad de aquellos niños que debido a una enfermedad no podían asistir de forma regular a la escuela. A lo largo de los años y, gracias a estos espacios físicos ubicados en los hospitales, se ha conseguido continuar con el proceso normal de enseñanza y aprendizaje del paciente pediátrico.

Estas unidades escolares hospitalarias están definidas por diversos indicadores que componen la legislación que las regula. El estudio comparado de uno de ellos, en este caso el perfil profesional específico de los docentes que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje en dichas aulas, nos va a permitir comprobar si las competencias educativas de las que disponen las diferentes Comunidades Autónomas (CC.AA.) españolas presentan versatilidad dentro del sistema educativo español, pero especialmente dentro de los Programas de Atención Educativa Hospitalaria.

Para realizar dicho estudio se ha seleccionado diversas CC.AA. españolas distinguidas específicamente, por su ubicación socio-demográfica, su trayectoria dentro de la Pedagogía Hospitalaria y su historia ideológica.

Objetivos

El objetivo de nuestra propuesta ha sido mostrar las peculiaridades de esta disciplina y realizar un estudio comparado de uno de los indicadores que forman parte de este ámbito educativo: la titulación específica exigida a los profesionales que imparten docencia en dichas Aulas Hospitalarias.

Mediante este estudio quedará reflejado si las competencias educativas propias de las Comunidades Autónomas españolas muestran variabilidad dentro de las Aulas Hospitalarias del sistema educativo español.

Metodología

Para realizar dicho estudio, la metodología empleada ha sido primeramente, un estudio cualitativo de la titulación específica exigida en cada Comunidad Autónoma objeto de estudio.

A continuación, se ha realizado una yuxtaposición de resultados para, seguidamente, elaborar un estudio comparado de dicho indicador entre las autonomías seleccionadas. Finalmente, se han realizado unas consideraciones mostrando las convergencias y divergencias existentes entre ellas y finalizar con una pequeña reflexión.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Las Aulas Hospitalarias

Todo niño hospitalizado es un sujeto vulnerable, frágil que, requiere cuidados y atención de los familiares y agentes sociales que le rodean. Hemos de paliar sus necesidades, sus sufrimientos así como, descubrir sus posibilidades existenciales dentro de la personalidad que puede desarrollar. Es evidente, que en el contexto hospitalario siempre se deben asumir las necesidades del otro y el desarrollo máximo de sus posibilidades (Torralba, 2002).

Han sido múltiples las aportaciones que han definido las Aulas Hospitalarias como aulas que cubren las necesidades y, que dan respuesta al Derecho a la Educación de todo infante que no asiste a su centro escolar por una enfermedad, ingreso hospitalario o convalecencia.

Para señalar los objetivos propios de dichas unidades escolares hemos seguido a Florez (2015), quien señala:

- Coordinar tareas de diferentes profesionales que intervienen en la educación del alumnado enfermo: centro docente, atención educativa domiciliaria, etcétera.
- Emplear el tiempo libre en el hospital.
- Buena integración del alumnado enfermo al centro educativo.

1.2. El docente hospitalario: el perfil profesional específico según la Comunidad Autónoma española

El objetivo principal de esta comunicación ha sido definir el perfil profesional específico de los docentes que trabajan en las Aulas Hospitalarias de las comunidades seleccionadas. Por otra parte, hemos comprobado si las competencias que dispone cada autonomía se reflejan en la variabilidad de dicho indicador. Para desarrollar dicho objetivo se ha hecho uso de la normativa y/o de las aportaciones docentes, para a continuación realizar una yuxtaposición y, posteriormente una comparación, de las autonomías objeto de estudio.

1.2.1. El perfil profesional específico en el País Vasco

El País Vasco presenta la peculiaridad de disponer de un Decreto 266/2006 que ha dado la posibilidad de poder crear Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico-Educativa (CAHDT-E). Sí que es cierto, que en dicho Decreto se describe cómo se organizan y funcionan dichos centros, sin embargo, no hace mención del perfil profesional específico requerido a los docentes que ejercen en dicho sector. Por consiguiente, se ha tenido que recurrir a las aportaciones ofrecidas por los propios docentes hospitalarios, así como el personal de dirección de los CAHDT-E.

La manera de acceder al puesto supone estar en posesión de plaza en propiedad y por comisión de servicios. El perfil profesional demandado es personal con titulación en Magisterio con la especialidad en Pedagogía Terapéutica (PT). Por otra parte, tanto la formación inicial como permanente en educación hospitalaria es inexistente.

1.2.2. El perfil profesional específico en la Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana se rige por las Instrucciones del 18 de agosto de 2017 por la que se regulan las Unidades Pedagógicas Hospitalarias (UPH) para el curso 2017-2018. Por otra parte, también se basan en la Orden de 4 de julio de 2001 de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte por la que se rige la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. En dicha Orden se especifica que dichos puestos serán cubiertos por funcionarios con la titulación de maestros y profesores de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

De igual forma que la Autonomía anterior, en la Comunidad Valenciana no se especifica el perfil profesional específico que debe poseer todo profesorado que ocupe dichos puestos. La información de dicho perfil se ha extraído de entrevistas realizadas a los propios docentes de dichas UPH. Se accede al puesto teniendo plaza en propiedad y mediante comisión de servicios. Por otra parte, especifican que el perfil académico demandado es titulado en Magisterio con la especialidad en Pedagogía Terapéutica (PT). Respecto a la formación inicial y permanente indican que es contradictoria a la señalada por la normativa, ya que la formación inicial por parte de los Servicios Psico-pedagógicos Escolares (Spes) respecto a la Pedagogía Terapéutica, es inexistente. Finalmente, la formación permanente en PT ofertada por los Servicios de Formación del Profesorado de la Comunidad Valenciana (CEFIRE) es nula. Sí que podemos confirmar la existencia de seminarios en el sector elaborados por los propios docentes hospitalarios.



1.2.3. El perfil profesional específico en la Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid pese a la existencia de unas instrucciones elaboradas específicamente para regular estas Unidades Escolares de Apoyo, Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria para el funcionamiento de las Unidades Escolares de Apoyo en instituciones hospitalarias de la Comunidad de Madrid de 10 de diciembre de 2010, no queda reflejado el perfil profesional concreto demandado para impartir docencia en dichas unidades. Sin embargo, y como se ha realizado en autonomías mencionadas anteriormente, se ha recurrido a las aportaciones ofrecidas por docentes que ejercen en dichos puestos. Siguiendo a dichos profesionales del sector indican que se accede a ellos, siendo personal funcionario, teniendo plaza en propiedad y por comisión de servicios a través de una selección de currículum. Por consiguiente, se requiere la titulación de Magisterio con distintas especialidades según necesidad, es decir, podrán acceder profesionales especialistas en Primaria, Infantil, Educación Especial, Audición y Lenguaje, etcétera. Respecto a la formación inicial, hasta hace unos años en el mes de septiembre se realizaban unas jornadas sobre Aulas Hospitalarias para todo profesorado novel. Actualmente, se realizan de manera voluntaria, tanto como formación inicial como formación permanente para el profesorado veterano. Sí que es cierto, que en marzo de 2018 se ha realizado el I Congreso Internacional y IV Jornadas de Pedagogía Hospitalaria donde se han intercambiado experiencias tanto a nivel nacional como internacional.

1.2.4. El perfil profesional específico de Extremadura

La Comunidad extremeña se caracteriza por disponer de unas Instrucciones 2/2015 que concretan aspectos de atención a la diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014 donde se regula la respuesta educativa a la diversidad. Sin embargo, dicha autonomía carece de Instrucciones específicas dedicadas al servicio educativo hospitalario. Por tanto, para llegar a conocer el perfil profesional específico demandado al personal docente para cubrir estos puestos, se ha recurrido a las aportaciones ofrecidas por una Memoria de Actuación elaborada por el propio profesorado de las aulas y un plan de Actuación durante el curso 2012-2013.

Dicha documentación señala que para acceder a dichos puestos se ha de tener plaza en propiedad y se accede por comisión de servicios, ya que como en el resto de autonomías dichos puestos no salen a plaza por oposición. Por otra parte, independientemente del resto de titulaciones académicas, se exige la titulación de Magisterio con la especialidad en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.

Respecto a la formación inicial y permanente hay constancia de un seminario sobre Aulas Hospitalarias creado por el Centro de Profesores y Recursos de Badajoz.

1.2.5. El perfil profesional específico en Andalucía

Finalmente, Andalucía se caracteriza por disponer de unas Instrucciones destinadas a la Organización y el Funcionamiento de las Aulas Hospitalarias elaboradas en 2007. En dicha normativa señala que, dichos puestos docentes se cubren por convocatoria pública y el profesorado seleccionado lo ocupará por comisión de servicios. Sin embargo, dicha legislación no especifica el perfil profesional específico que debe poseer dicho docente hospitalario. Para disponer de esta información se ha recurrido a las aportaciones docentes que señalan que, el perfil específico demandado ha sido maestro de Infantil y Primaria, aunque sí que es cierto que, en alguna convocatoria se ha recurrido a la especialidad en PT.

Respecto a la formación inicial y permanente relacionada con el sector educativo hospitalario indican que es inexistente. Sí que se han organizado jornadas de encuentro entre profesorado de diversas Aulas Hospitalarias.

1.3. Análisis comparado del perfil profesional específico demandado en las Comunidades objeto de estudio.

Como se ha podido observar, nos situamos dentro del ámbito de la Pedagogía Hospitalaria, aunque el profesional que ejerce funciones en uno de sus sectores, las Aulas Hospitalarias, no es el pedagogo sino el docente hospitalario.

Por otra parte, se ha podido comprobar que, en ninguna normativa de las autonomías seleccionadas que regulan dichas unidades, se refleja cuál es la especialidad demandada para ejercer en dichas unidades escolares.

A continuación, se ha elaborado la Tabla 1 donde se han yuxtapuesto los datos relevantes al perfil profesional específico demandado en cada autonomía objeto de estudio. Con los datos expuestos se han realizado unas consideraciones y conclusiones comparativas útiles para una reflexión final respecto al tema en cuestión.

Tabla 1. Perfil profesional específico demandado al profesorado hospitalario.

Comunidades Autónomas	Perfil profesional específico demandado según CC.AA.
País Vasco	Titulación de Magisterio con la especialidad en Pedagogía Terapéutica (PT).
Comunidad Valenciana	Titulación de Magisterio con la especialidad en Pedagogía Terapéutica (PT).
Comunidad de Madrid	Titulación de Magisterio con distintas especialidades según necesidad: Primaria, Infantil, Educación Especial, Audición y Lenguaje (AL).
Extremadura	Titulación de Magisterio de Infantil y Primaria y, en alguna convocatoria, en PT.
Andalucía	Titulación de Magisterio en Infantil y Primaria y, en alguna convocatoria en PT.

Fuente: elaboración propia.

CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES COMPARATIVAS

Tras haber descrito los datos relevantes sobre el tema que abordamos en esta comunicación, el perfil profesional específico demandado en las Aulas Hospitalarias de las autonomías objeto de estudio y, elaborar la Tabla 1 con los datos yuxtapuestos, se han obtenido una serie de consideraciones que han determinado el apartado de la conclusión comparativa. En este último punto se ha realizado una descripción de las semejanzas y diferencias observadas finalizando con una serie de reflexiones concluyentes.

Queda reflejado que en la normativa de las cinco autonomías objeto de estudio no queda señalado el perfil profesional específico demandado para ejercer como docentes en las Aulas Hospitalarias. Dicha información se ha obtenido en todas las autonomías seleccionadas gracias a las entrevistas realizadas al profesorado en cuestión.

En la Comunidad Valenciana, País Vasco y Extremadura se demanda el título de Magisterio en Pedagogía Terapéutica y, AL en el caso extremeño. Sin embargo, tanto en las Comunidades de Madrid y Andalucía conviven especialidades como infantil, Primaria, PT o AL dependiendo de la necesidad.

Es evidente y, queda mostrado en dicho indicador, que el perfil profesional específico para acceder a dichos puestos no está homogeneizado en las Comunidades objeto de estudio. Por tanto, manifestamos que es una de las carencias a destacar en la normativa reguladora de dicha disciplina en las cinco autonomías objeto de estudio.

Finalmente, se han podido establecer ciertas semejanzas entre dichas Comunidades Autónomas a través de este indicador. Gracias a estas comparaciones se han podido considerar las carencias establecidas en la normativa mencionada respecto a la variable, perfil profesional específico demandado para ejercer en las Aulas Hospitalarias españolas. Gracias a las entrevistas realizadas y, contribucio-

nes ofrecidas por los docentes que llevan a cabo dicho servicio, se ha podido evidenciar que no existe una homogeneización respecto al criterio especialidad exigida según las Autonomías seleccionadas.

Por consiguiente y, de manera concluyente, en las cinco Comunidades objeto de estudio queda reflejado que, para acceder a dichos puestos se accede de manera similar, teniendo plaza en propiedad y por comisión de servicios. Sin embargo, las diferencias vienen marcadas por la especialidad exigida para ocupar dicho puesto marcando así, las competencias educativas de las que tiene cada autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes bibliográficas

- Arrieta, M. (2014). Pedagogía Hospitalaria, campo y objeto de estudio. En J. González (Coord.), Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia (pp.88-90). Bogotá, Colombia.
- Cardone, P., & Monsalve, C. (2010). *Pedagogía Hospitalaria: Una propuesta educativa de FEDUPEL*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Casas, C., Corchero, C., & García, M.M. (2013). *Memoria de actuación de las Aulas Hospitalarias de Badajoz, 2012-2013*. Unidad de Programas Educativos de badajoz. Gobierno de Extremadura. Recuperado de <http://gset.net/index.php/component/flexicontent/44-aula-hospitalaria/481-aulahospitalaria> el 14 de febrero del 2015.
- Casas, C., Corchero, C., & García, M.M. (2014). *Plan de Actuación Anual de las Aulas Hospitalarias de Badajoz, 2012-2013*. Unidad de Programas Educativos de Badajoz. Gobierno de Extremadura. Recuperado de <http://gset.net/index.php/component/flexicontent/44aulahospitalaria/481-aulahospitalaria> el 14 de febrero del 2015.
- Grau, C. & Ortiz, C. (2001). La Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Málaga: Aljibe.
- Guillén, M. & Mejía, A. (2002). Actuaciones educativas en aulas hospitalarias. Atención escolar al niño enfermo. Madrid: Narcea.
- Latorre, M.J. & Blanco, F.J. (2010). Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. *Educación XXI*, 13(2), pp.95-116.
- Lieutenant, C. (2006). La evolución de las aulas hospitalarias. Un camino por recorrer. En S. Riquelme (Presidencia). Aulas Hospitalarias. Reflexiones sobre la VIII Jornada de Pedagogía Hospitalaria. Fundación Carolina Labra Riquelme, Chile.
- Lizasoain, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Ediciones Eunate.

Fuentes Legislativas

- Instrucciones sobre la Organización y Funcionamiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía, 29 de junio de 2007.
- Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria para el funcionamiento de las Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias de la Comunidad de Madrid, 9 de diciembre de 2010.
- Instrucción 2/2015, donde se concretan aspectos de Atención a la Diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad en la Comunidad Extremeña, 29 de enero de 2015.
- Instrucciones del 18 de agosto de 2017 de la Dirección General de Política Educativa por la que se regula el funcionamiento de las Unidades Pedagógicas Hospitalarias ubicadas en hospitales públicos de la Comunidad Valenciana para el curso 2017/2018.
- Orden de 4 de julio de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. DOGV, No. 4.044, 19.282 (2001).

La Pedagogía Hospitalaria y los Derechos del Niño: un camino recorrido y por recorrer

Asensio-Ramón, Patricia

Universitat de València, Valencia, España
patricia.asensio@uv.es

Resumen

En las últimas décadas y, debido al proceso de humanización que se ha estado llevando a cabo dentro del ámbito de la medicina en los últimos tiempos, se ha modificado el modelo de atención del niño enfermo y hospitalizado permitiendo que el ámbito educativo forme parte de su atención integral, del niño enfermo y hospitalizado, mejorando así su calidad de vida.

La Pedagogía Hospitalaria es la disciplina que da respuesta a las necesidades educativas, afectivas y sociales de los menores enfermos. Es una de las ramas más desconocida de la pedagogía por haber estado hasta ahora muy tecnificado el ámbito sanitario y, carecer de una presencia consolidada en los estudios de Grado en la Universidad. Actualmente, su actividad está yendo más allá de la planta de pediatría aunque, sí que es cierto que sus funciones se han llevado a cabo hasta ahora principalmente en las aulas hospitalarias.

Gracias a esta disciplina y a sus unidades escolares se han podido hacer realidad derechos establecidos y reflejados en Declaraciones Internacionales, así como en documentos oficiales relacionados con el sector educativo-sanitario.

Nuestro planteamiento se ha fundamentado en conocer la Pedagogía Hospitalaria, sus Aulas Hospitalarias, su historia, sus objetivos, pero, fundamentalmente, en conocer aquella normativa que la regula estableciendo una serie de derechos que tiene todo niño enfermo y, que tienen que reflejarse tanto en las normas a nivel de documento como en las acciones llevadas a cabo en la realidad.

A través de esta comunicación se va a realizar un análisis cualitativo de esas declaraciones que destacan uno de los derechos más importantes como es el Derecho a la Educación, así como una serie de documentos oficiales que han regulado la Pedagogía Hospitalaria.

Abstract

In recent decades and due to the humanization process that has been taking place within the field of medicine in recent times, the model of care for the sick and hospitalized child has been modified, allowing the education field to be part of its comprehensive care, of the sick and hospitalized child thus improving their quality of life.

Hospital Pedagogy is the discipline that responds to the educational, affective and social needs of sick children. It is one of the most unknown branches of pedagogy because it has been highly technified until now in the health field, and lacks a consolidated presence in undergraduate studies at the University. Currently, its activity is going beyond the pediatric facility although, yes, it is true that its functions have been carried out so far mainly in the hospital classrooms.

Thanks to this discipline and its school units, rights established and reflected in International Declarations have been made possible, as well as in official documents related to the education-health sector.

Our approach has been based on knowing the Hospital Pedagogy, its hospital classrooms, its history, its objectives, but, fundamentally, to know that regulation that regulates it establishing a series of rights that every sick child has, and that have to be reflected so much in the norms at the document level as in the actions carried out in reality.

Through this communication, a qualitative analysis of these Declarations will be made, highlighting one of the most important rights such as the Right to Education, as well as a series of official documents that have regulated Hospital Pedagogy.

Palabras clave: Pedagogía Hospitalaria, Derechos del Niño.

Keywords: Hospital Pedagogy, Child Rights.

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Hospitalaria es una disciplina que acoge las unidades escolares ubicadas en las instituciones hospitalarias denominadas, aulas hospitalarias. Según Molina (2017), la UNESCO dispone de muchos informes que la avalan, mediante ese derecho de todos a la educación mostrando la oportunidad de ser educados. Es la disciplina que previene repercusiones negativas respecto a la enfermedad y mejora la calidad de vida de las personas enfermas o ingresadas en el hospital.

Los niños enfermos son niños, es decir, quieren jugar, reír llorar, soñar, etcétera. Por este motivo, en todos los hospitales españoles se está llevando a cabo un Programa de Humanización para los cuidados del niño hospitalizado y así hacer más llevadero su ingreso. Por otra parte, no debemos olvidar que tienen que ser escuchados y necesitan sentirse importantes y felices siendo el humor, la clave en el proceso de recuperación y en su educación (Calvo, 2017).

Objetivos

Conocer la disciplina Pedagogía Hospitalaria, sus aulas hospitalarias, pero sobre todo conocer los documentos y Declaraciones Internacionales que la regulan estableciendo una serie de derechos que tiene todo escolar enfermo, entre ellos, el Derecho a la Educación.

Metodología

Con esta comunicación se ha realizado un análisis cualitativo de declaraciones y documentos que destacan derechos tan importantes del niño enfermo u hospitalizado entre ellos, el Derecho a la Educación. Se han resaltado a su vez documentos oficiales que han regulado la Pedagogía Hospitalaria.

1. MARCO TEÓRICO

Todo niño hospitalizado es un sujeto vulnerable, frágil, que requiere cuidados y atención de los familiares y agentes sociales que le rodean. Hemos de paliar sus necesidades, sus sufrimientos, así como descubrir sus posibilidades existenciales dentro de la personalidad que puede desarrollar. Es evidente, que en el contexto hospitalario siempre se deben asumir las necesidades del otro y el desarrollo máximo de sus posibilidades (Torralba, 2002).

Profundizando en dicha disciplina mostramos una de las definiciones conceptuales de Lizasoain (2000), enfocándola como una «Rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece» (p.110). Según Molina (2017), la UNESCO dispone de muchos informes que la avalan, mediante ese derecho de todos a la educación mostrando la oportunidad de ser educados.

Por consiguiente, debemos subrayar una serie de declaraciones que indican que el niño como todo ser humano tiene ya una serie de derechos, como la Declaración de Ginebra del 24 de septiembre de 1924, adoptada por la Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas destacando aspectos tan importantes, como son:

- Principio V: El niño física o mentalmente impedido o con algún tipo de impedimento social debe recibir el tratamiento, educación y cuidados especiales que requiere su caso en particular.
- Principio VII: El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, así como llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Posteriormente, en 1959 queda proclamada la Declaración de los Derechos del Niño. En ella se promulgan una serie de principios relacionados con la Pedagogía Hospitalaria, como son:

- Principio 4: El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud, con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
- Principio 5: El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.
- Principio 7: El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.
- Principio 8: El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciben protección y socorro.

Más adelante, con la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989, y adoptada por la Asamblea General y ratificada por 191 de sus 193 estados miembros, subraya una serie de derechos los cuales reconocen a todo niño el acceso a una serie de servicios como los educativos, de salud y servicios educativos apropiados a su edad, momento evolutivo donde tendrán derecho a ser escuchados e informados. En alguno de sus artículos se establece:

Artículo 1: se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 23: en atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se presta será gratuita siempre que sea posible, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento, y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

Artículo 28: Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, por ello se deberá:

- Implantar la Enseñanza Primaria obligatoria y gratuita para todos.
- Fomentar el desarrollo de la Enseñanza Secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella, y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- Hacer la Enseñanza Superior accesible a todos.
- Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
- Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Tras haber mostrado estos Tratados, que muestran derechos y principios relacionados directa o indirectamente con nuestro ámbito de estudio vamos a destacar otro tipo de documentos muy

significativos en nuestro sector, como son: La Carta Europea de los Derechos de Los Niños Hospitalizados aprobada el 13 de mayo de 1986, por Resolución del Parlamento (Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº C.148/37), abogando el punto 4 donde se proclaman 23 derechos de los cuales hemos destacado los más prominentes:

- Derecho del niño a no ser hospitalizado sino en el caso de no poder recibir los cuidados necesarios, y en las mismas condiciones, en su casa o en su consultorio.
- Derecho a estar acompañado de sus padres, o de la persona que los sustituya, el máximo tiempo posible durante su permanencia en el hospital, no como espectadores pasivos sino como elementos activos de la vida hospitalaria.
- Derecho de sus padres, o de la persona que los sustituya, a recibir todas las informaciones relativas a la enfermedad y al bienestar del niño, siempre y cuando el derecho fundamental de éste al respeto de su intimidad no se vea afectado por ello.
- Derecho a disponer de locales amueblados y equipados, de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación, juegos, así como las normas oficiales de seguridad.
- Derecho a proseguir con su formación escolar durante el ingreso y a beneficiarse de las enseñanzas de los profesionales de la educación y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición.

En este sentido, Lizasoáin (2000) señaló ya en su momento que estos derechos hacen referencia a una serie de orientaciones, ya que no se trata de derechos en el sentido jurídico, sino que esta Carta fija unos objetivos fundamentados en una serie de principios, como pueden ser:

- Cubrir las necesidades de los niños hospitalizados, las de sus padres y todo lo que envuelve al niño enfermo.
- Lograr la adecuación de los servicios de salud.
- Preparar a los padres sobre el papel que ellos van a desempeñar en el Hospital.
- Preparar a los niños para su hospitalización.

Por otra parte, y remitiendo a la Carta de Derechos del Niño Hospitalizado de 1988 de la European Association for Children in Hospital (EACH) en Leiden (Holanda) se recogen diez derechos del niño hospitalizado, entre los que destacamos los más significativos:

- Los niños serán hospitalizados sólo en el caso de no poder recibir los cuidados que precisan en su casa o en un consultorio.
- Tendrán el derecho a estar acompañados durante todo el tiempo por sus padres o la persona que los sustituya.
- Los niños y sus padres tendrán el derecho a ser informados de manera apropiada a su edad y grado de comprensión. Se ofertarán las medidas necesarias para reducir su estrés físico y psicológico.
- Los niños tendrán plenas oportunidades para el juego, las actividades recreativas y educativas que sean adecuadas a su edad y entorno diseñado, amueblado, atendido y equipado en función de sus necesidades.
- Los niños serán atendidos por personal cualificado, con una formación y unas aptitudes que les permitan dar respuesta a las necesidades físicas, emocionales y de desarrollo, tanto de los niños como de sus familiares.

Finalmente, el 20 de mayo del 2000 la Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (HOPE) presenta la Carta Europea sobre el Derecho a la Atención Educativa de los Niños y Adolescentes Enfermos aprobada por la Asamblea General de la Asociación HOPE, en el IV Congr s Europeu de Mestres i Pedagogs a l'Hospital en Barcelona en el año 2000 sealando derechos como:

- Todo niño y adolescente enfermo tiene derecho a recibir atención educativa, tanto en el hospital como en su domicilio.
- El objetivo de esta educación es asegurar la continuación de la enseñanza escolar de los niños y adolescentes enfermos con el fin de mantener su rol de alumnos.
- La enseñanza escolar estructura la creación de un grupo de niños y de adolescentes, y normaliza la vida diaria en el hospital. La atención educativa se organizará de manera grupal o individual tanto en el aula como en la habitación del niño.
- La atención educativa en el hospital y en el domicilio deberá adaptarse a las necesidades y capacidades de cada niño o adolescente, manteniendo la conexión con su colegio de referencia para preparar su regreso.
- El aula hospitalaria, el entorno y los materiales de aprendizaje estarán adaptados a las necesidades de los niños y adolescentes enfermos. Las nuevas tecnologías de la comunicación servirán también para evitar el aislamiento.
- La enseñanza sobrepasará el contenido específico del currículo ordinario, incluyendo temas relacionados con las necesidades específicas derivadas de la enfermedad y de la hospitalización. Deberán utilizarse gran variedad de metodologías y recursos de aprendizaje.
- La atención educativa en el hospital y a domicilio correrá a cargo de personal cualificado que recibirá cursos de formación continua.
- El personal encargado de la actividad educativa formará parte del equipo multidisciplinar que atiende al niño o adolescente enfermo, actuando como vínculo de unión entre éste y su colegio de referencia.
- Los padres serán informados sobre el derecho de sus hijos enfermos a recibir atención educativa y acerca del programa educativo seguido. Serán considerados como parte activa y responsable en el mismo.
- La integridad del alumno será respetada, incluyendo el secreto profesional y el respeto a sus convicciones.

Con este aspecto compartimos que, el poder disfrutar de un derecho supone exigirle al Estado que lo cumpla, ello supone tener la obligación de respetar, así como proteger y llevar a cabo los Derechos Humanos que figuran en Pactos y Tratados Internacionales.

Por consiguiente y, para dar el paso al siguiente apartado, volvemos a destacar que el sector de la Pedagogía encargado de llevar a cabo este derecho en personas enfermas y hospitalizadas es, la Pedagogía Hospitalaria (Lizasoáin, 2000).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando hablamos de los Derechos del Niño hacemos referencia a esos logros y esfuerzos que se han alcanzado en los países desarrollados y se están consiguiendo en los países en desarrollo.

Gracias a la presencia de estas acciones educativas desarrolladas por la Pedagogía Hospitalaria se pueden reflejar los logros conseguidos. Por otra parte, queda reflejado que los sectores educativo y sanitario pueden trabajar juntos desarrollando equipos multidisciplinarios que son los que consiguen dichos esfuerzos.

Por tanto, podemos afirmar que llevamos trabajando décadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado hospitalizado o convaleciente. Así pues, gracias a la Pedagogía Hospitalaria y a sus aulas se ha recorrido un largo trayecto, pero todavía queda mucho por recorrer hasta conseguir todos los objetivos planteados.

Todavía hay mucho por hacer en los países en desarrollo como: implantar tecnologías en las unidades escolares de apoyo; la Atención Educativa Domiciliaria ha de ser más rápida ante la demanda y, los derechos reflejados en Declaraciones Internacionales y en documentos oficiales puedan llegar a todo escolar que se encuentre ingresado o convaleciente.



Todavía hay que progresar mucho en este sector fomentando la interacción de los campos multidisciplinarios en los que se mueve: el educativo y el sanitario. Por ello, finalmente y confirmado está que, los países latinoamericanos están avanzando a pasos agigantados dentro del ámbito educativo hospitalario. Por tanto, recorrer un buen camino sobre las aulas hospitalarias y sus derechos supone trabajar juntos dentro de un equipo multidisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, I. (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. *Aula 23*, Ediciones Universidad Salamanca, pp.33-47.
- Comunidad Europea (1986). Carta Europea de los Niños Hospitalizados. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, No.148,148, 37-38. Resolución de 13 de mayo (doc. A2-25/86).
- European Association for Children in Hospital-EACH (1988). Carta de Derechos del Niño Hospitalizado. Leiden, Holanda.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Molina, M.C. (2017). La Pedagogía Hospitalaria contribuye a la humanización de la atención sanitaria. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/felipe-ramirez-director-y-docente-de-la-escuela-hospitalaria-de-puerto-montt-este-es-un-trabajo-desde-el-corazon> el 21 de diciembre de 2017.
- Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperada de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>.
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperada de <http://www2ohchr.org/spanish/law/index.htm> el 28 de marzo de 2014.
- Hospital Organisation for Pedagogues in Europe-H.O.P.E. (2000). Carta Europea sobre el Derecho a la Atención Educativa de los Niños y Adolescentes Enfermos. *Asamblea General de la Asociación HOPE*. Barcelona.
- Torralba, F. (2002). Educar desde la vulnerabilidad. Actitudes éticas y excelencia profesional. *IV Congrés Europeu de Mestres i Pedagogs a l'Hospital. ACPEAH. El futur de la pedagogia hospitalaria*, p.13 Barcelona: Pau Education. ISBN 84-8294-593-9.
- Sociedad de Naciones (SDN). Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, 26 de septiembre de 1924. Recuperada de <http://www.humanium.org/es/ginebra-1924> el 17 de marzo de 2014.

La Educación Artística como garantía de la inclusión educativa en Educación Primaria. Estudio comparado entre los currículums de Irlanda y España

Cabadas Maldonado, Virginia

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

virginia.cabadas@estudiante.uam.es

Resumen

Este trabajo busca abordar una comparación y análisis de los currículums de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria de los países europeos de Irlanda y España, con el objeto de valorar si contribuyen o no a garantizar y fomentar la inclusión, equidad y justicia social en las aulas. Veremos si, en el presente contexto de internacionalización de las políticas y tendencias de reforma educativas, son aun reconocibles las características propias de las tradiciones culturales y educativas de un país mediterráneo como es España y otro de tradición anglosajona como es el caso de Irlanda. Para la consecución de este objetivo general se utilizará una aproximación comparada como metodología básica de trabajo y se definirán los indicadores de comparación a partir de las siguientes dimensiones generales: objetivos, criterios de evaluación, número de descriptores temáticos, guías del profesorado, etc. Una vez establecidas las convergencias y divergencias entre las dos propuestas curriculares objeto de estudio, se concluirá con una reflexión acerca del potencial que la Educación Artística tiene, desde sus distintas vertientes, para abordar y trabajar por la inclusión y equidad educativa en las escuelas.

Abstract

In this paper the Arts Education curriculums in Primary Education of the European countries of Ireland and Spain are compared and analysed to see whether they contribute to ensure and encourage inclusion, equity and social justice in the classrooms. We will see if, the own characteristics of the cultural and educational traditions of a Mediterranean country such as Spain and another of Anglo-Saxon tradition as is the case of Ireland, are still recognizable in the present context of the policies and educational reforms tendencies internationalisation. To achieve this general objective, a comparative approach will be used as the basic work methodology and the comparison indicators will be defined from the following general dimensions: objectives, evaluation criteria, number of thematic descriptors, teachers' guides, etc. Once established the convergences and divergences between the two curricular proposals object of study, it will conclude with a reflection about the potential that Arts Education has, from its different aspects, to address and work for inclusion and educational equity in schools.

Palabras clave: Educación Artística, Educación Primaria, currículum, inclusión, equidad, Irlanda, España.

Keywords: Arts Education, Primary Education, curriculum, inclusion, equity, Ireland, Spain.

INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta un análisis comparativo entre los países de Irlanda y España con el fin de observar la presencia o ausencia de referencias a la Educación Artística (a partir de ahora EA) como garantía o vía para abordar la inclusión educativa. Para ello, se han analizado diversas fuentes primarias y secundarias, con el objetivo de dar forma al marco teórico en relación con la Educación Artística inclusiva, así como el posterior análisis de los elementos encontrados en ambos currículums en relación con la existencia de convergencias o divergencias entre ambos. Para ello, el estudio utiliza como metodología una aproximación comparada y seguirá el diseño y desarrollo planteado por Caballero, Manso, Matarranz, y Valle, (2016).



El motivo principal por el que se investiga este asunto es destacar la importancia que el área de EA tiene para el desarrollo infantil, en especial para el desarrollo social, emocional y personal, y justificar sus beneficios para la creación de un ambiente inclusivo donde se favorezcan las relaciones interpersonales e intrapersonales del alumnado, así como se tengan en cuenta sus distintas necesidades.

Las principales fuentes de consulta han sido los currículos para la Educación Primaria de ambos países, y en concreto la parte que se refiere al área de EA. Por un lado, el **currículum de Irlanda** fue elaborado por el National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) en el año 1999 tras revisar el currículum anterior de 1971, un cuerpo estatutario del Departamento de Educación y Habilidades de la República de Irlanda que se encarga de aconsejar al Ministerio de Educación y Ciencia en relación con el currículum y la evaluación. El currículum se divide en lo que podríamos traducir como objetivos, conceptos y habilidades a desarrollar, contenidos, criterios de evaluación, y estándares de aprendizaje. Además, el NCCA lo complementa con otros materiales como guías para padres y guías para el profesorado. Por otro lado, en 2014, el Consejo de Ministros aprobó el **currículum español** para la Educación Primaria con base en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), dividido en objetivos generales, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Por consiguiente, no se busca analizar los cambios acontecidos en el tiempo sino una realidad estática presentada en estos dos documentos, uno más longevo que otro. Tras su comparación, se pretenden encontrar evidencias que aseguren la inclusión en las aulas y la EA como vehículo de garantía de la misma.

1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA INCLUSIVA

Henderson y Lasley (2014) describen en uno de sus estudios las características que ha de tener una clase de arte para considerarse un ambiente inclusivo. Los autores lo enfocan a la etapa de Educación Infantil, las cuales podrían trasladarse a la etapa de Educación Primaria, objeto de esta investigación. Estos, nos dicen que para poder crear una clase inclusiva desde la EA se debe favorecer la existencia de diez áreas:

- **Unidad o compañerismo**, donde todos los estudiantes son tratados en equidad y se trabaja en equipo.
- **Diversidad** entre el alumnado.
- **Construcción de comunidad** a través del desarrollo de relaciones auténticas entre todas las personas (p. e., profesorado, familias, estudiantes), donde exista un clima de seguridad.
- **Habilidades distintas** entre el alumnado, donde cada estudiante es único.
- **Actitud de «poder hacer»**, de que todo el alumnado es capaz si se atienden sus necesidades.
- **Centrarse en el alumno**, en sus habilidades, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje.
- **Espacio y tiempo compartido**, con otras áreas, otros profesores, existencia de flexibilidad.
- **Colaboración profesional**, entre profesores, especialistas, etc.
- **Documentación del proceso de aprendizaje del alumnado**, entendido como evaluación de dicho proceso.
- Participación de las **familias** en la vida escolar.

Otros autores hablan también del arte haciendo referencia a sus beneficios para la inclusión social. Por ejemplo, García Morales (2012) defiende que el «arte puede ayudar a las personas en riesgo o en exclusión social a una integración más real y profunda, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el autoconcepto».

Por otro lado, Duncan (2007) habla de la posibilidad que ofrece el arte como **entorno seguro** donde la abstracción artística facilita la búsqueda y el ensayo de soluciones en un espacio donde poder expresarse con seguridad. A lo que un reciente informe de la Fundación Botín y la Universidad de Yale (2014) añade que «las artes proporcionan un marco donde poder estudiar las emociones con una mayor seguridad psicológica» (p. 20) de manera que hablan de la EA como un entorno donde poder crear, experimentar y aprender de manera segura sin temor al error. Además, el arte ofrece

una **vía de comunicación** distinta al lenguaje oral: el lenguaje plástico, musical, corporal; y por tanto, ofrece al alumnado otras oportunidades de expresarse y comunicarse que fomentan la inclusión de todos los estudiantes (Domínguez Toscano, 2013; Duncan, 2007).

Por otra parte, Pérez Barba (2010) defiende que «a través de la terapia artística se consigue **superar las dificultades de adaptación**», de modo que la EA puede contribuir a garantizar la inclusión del alumnado ya que, según Julie Allan (2014), las artes atraen a la gente a **participar** de ellas.

Finalmente, Bamford (2012) defiende que todos los niños con independencia de sus habilidades, capacidades, motivación inicial, etc., deberían poder recibir una formación en arte, cultura y creatividad como garantía de la inclusión y la igualdad educativa.

Dicho esto, ¿promueven y/o garantizan los currículos de Educación Artística para la etapa de Educación Primaria de la República de Irlanda y de España una educación inclusiva a través de la Educación Artística? ¿En qué medida se parecen o se diferencian ambos países en términos de Educación Artística?

2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULUMS DE IRLANDA Y ESPAÑA

2.1. Currículum irlandés de Educación Primaria

El currículum irlandés actual para la Educación Primaria se extiende por un periodo de 8 años, desde lo que en España sería la etapa de Infantil (*Junior and Senior Infants*) hasta 6º de Primaria. Dentro de sus tres **propósitos** generales de etapa podemos encontrar el objetivo de «capacitar al niño para que viva una vida plena como niño y tener en cuenta su potencial como un individuo único» (NCCAc, 1999, p. 7), de manera que se contempla una educación que respete la diversidad del alumnado en toda la etapa.

Se pone en relieve constantemente la necesidad de respetar y tolerar la diversidad cultural, religiosa, social, ambiental y étnica que existe en la sociedad global en la que vivimos, y señala que, pese a la presencia mayoritaria de la religión cristiana y su obligatoriedad en el currículum, en la sociedad irlandesa se reconocen todo tipo de creencias, valores y aspiraciones de otras religiones. En una sociedad donde el 96% de sus colegios públicos son religiosos, y un 90% de ellos católicos y muchos diferenciados por sexo, se reclama una educación no estereotipada en cuanto al género, sino inclusiva e igualitaria.

Antes de entrar en profundidad a analizar el currículum de Educación Artística, conviene mencionar algunas premisas, propósitos y objetivos que el currículum irlandés señala como prioritarios y que están estrechamente relacionadas con la inclusión escolar:

- El alumnado aprenderá trabajando en equipo y respetando las ideas de los demás
- La importancia del entorno como fuente de aprendizaje
- Capacitar al estudiante para explorar sus sentimientos, el mundo, etc.
- Capacitar al alumnado para desarrollar el respeto por la diferencia cultural
- Apreciar el arte en todas partes
- Desarrollar una conciencia positiva sobre sí mismo (confianza en sí mismo, autoestima y autoexpresión), una sensibilidad hacia otras personas y un respeto por los derechos, puntos de vista y sentimientos de los demás
- El pluralismo, el respeto por la diversidad y la importancia de la tolerancia
- La atención al alumnado con necesidad especiales e igualdad en el acceso a la educación.

2.1.1. Elementos comunes del currículum irlandés de EA

En primer lugar, el currículum de la Educación Primaria, del año 1999, sugiere dar a la asignatura de EA un tiempo mínimo de 3 horas semanales de las 28 horas y 20 minutos que conforman la



semana escolar. El currículum de Educación Artística está formado por tres libros que cubren las áreas de Artes Visuales, Música y Teatro, y en los cuales podemos destacar la presencia reiterada de diversos elementos que fomentan la inclusión y que parecen comunes a las tres áreas y entre los que se destacan:

- **Diversidad:** se celebra la diferencia, el sentido individual y único de cada estudiante, la diversidad de habilidades, el potencial de todo el alumnado, las necesidades especiales de cada uno. En esta diversidad se presentan también distintos materiales a poder usar, actividades diferentes, contenidos a elegir y que abren el abanico de posibilidades para poder atender mejor la diversidad del aula siendo un currículum flexible.
- **Multiculturalidad:** se estudia el arte promoviendo el conocimiento de distintas culturas. También se sugiere adaptar el currículum, por ejemplo, en Música, a las características del colegio y del aula, y por consiguiente de la diversidad del alumnado.
- **Sentido de identidad personal:** se habla de explorar sus sentimientos, ideas y experiencias; su vida personal; de la contribución de las tres áreas al desarrollo de la confianza en sí mismos y de la autoestima. Además, se trabaja el sentido de pertenencia a un grupo y a una comunidad al trabajar el entorno, la comunidad en la que viven, la música irlandesa. En el caso del Teatro, se enfatiza en el carácter reflexivo que deriva de su puesta en práctica.
- Se fomenta la **participación** de todo el alumnado.
- Todas las áreas trabajan el desarrollo personal, social, emocional e intelectual del alumnado, de manera que contribuyen a mejorar las relaciones con los demás, promoviéndose así el **trabajo en equipo** y el **compañerismo**, en un sentido de compartir el trabajo con otros, conocer a los compañeros, trabajar la empatía, cooperar y colaborar como parte de un grupo.

Finalmente, en todas las áreas se habla de **evaluación**, la cual permite al docente detectar las necesidades del alumnado y **adaptarse a ellas**. Esta es continua y se hace, sobre todo, a través de la observación, tareas diseñadas en torno a la diversidad del aula y portfolios que deben revisarse con el alumnado.

2.1.2. Guías para el profesorado

Las guías para el profesorado desarrollan y hacen hincapié en lo anteriormente mencionado. Además, ofrecen recursos, estrategias, ejemplos de actividades, consejos, etc. a los docentes para desarrollar cada una de las áreas, sobre todo teniendo en cuenta que no existen especialistas por áreas. Por otro lado, insisten mucho en atender las necesidades del alumnado y entre otras cosas, se pide al profesorado:

- **Involucrar a las familias:** en las tres áreas se destaca la labor de los padres en el apoyo a sus hijos en relación con sus distintas habilidades en las artes, así como a su participación en la vida del centro.
- **Involucrar a la comunidad:** sobre todo en Plástica desde la visita a museos y galerías, y en Música a través de trabajar con la radio, la televisión, organizaciones musicales.
- **Trabajar con la diversidad:** en Música y en Teatro se destacan los talleres multinivel y sus beneficios para el proceso de aprendizaje; en Música también se dan multitud de ejemplos para trabajar distintas actividades con personas con diversidad funcional. Sobre todo, se enfatiza la necesidad de adaptar y crear distintas actividades, materiales, espacios o agrupaciones según las distintas necesidades de los estudiantes, se destaca el diálogo del docente con el estudiante acerca de sus trabajos.
- **Flexibilizar el currículum**, y por tanto esa adaptación es posible, de manera que la planificación dependerá de las circunstancias, aptitudes, intereses, etc. del alumnado, y se beneficiará de oportunidades que surjan de manera espontánea.
- **Garantizar el acceso igualitario** de todos y todas a los recursos, materiales y asignaturas, donde además se promueva un clima de aula de aceptación, apoyo y respeto hacia los demás y sus trabajos.

- **Partir de las experiencias del alumnado**, teniéndose en cuenta en Música lo que ya saben, en Plástica sus habilidades naturales o estadios de desarrollo, y en Teatro sus propias vidas (conflictos internos, preocupaciones, etc.).

2.1.3. Guías para los padres

Estas guías se ofrecen bajo la premisa del rol central que tienen estos en la educación de sus hijos. En las mismas se defiende la necesidad de que exista un fuerte vínculo entre los padres, la escuela y el profesorado para conseguir un buen desarrollo del alumnado, y a quienes invitan a participar en la vida del centro, por ejemplo, organizando eventos artísticos.

2.2. Currículum español de Educación Primaria

El currículum español abarca un periodo de seis cursos. Entre sus objetivos generales de etapa cabe destacar el fomento del:

- Pluralismo.
- **Respeto** a los demás.
- Trabajo en equipo.
- **Actitudes de confianza en uno mismo.**
- Habilidades de **resolución de conflictos.**
- Actitudes de **no violencia** y **no discriminación** de ningún tipo, evitando los estereotipos y prejuicios.
- Respeto a la **diversidad**: cultural, de género, etc.
- Habilidades socioemocionales.

Además, se habla también de atender de manera individualizada y personalizada al alumnado, fomentar la equidad, calidad e inclusión educativa de personas con diversidad funcional y especialmente, tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Este currículum se muestra también **flexible** desde el punto de vista de que puede ser adaptado y completado a las características de los alumnos.

2.2.1. Elementos comunes del currículum español de EA

En primer lugar, conviene comentar que la EA ha pasado a un segundo plano en el currículum español en los últimos 30 años pues su presencia se ha visto reducida en el currículum de la etapa. En la Tabla 1 se puede ver el ejemplo de la Comunidad Autónoma de Madrid (C.M.) donde, desde la LOGSE (1990) hasta la última ley educativa, la LOMCE (2013), la EA se ha reducido en un 50% en el currículum escolar de esta comunidad autónoma. En España fijar el horario lectivo de las asignaturas específicas, bloque al que pertenece la EA, es competencia de las Comunidades Autónomas por lo que puede variar de unas comunidades a otras. La semana escolar en España es de 25 horas.

Tabla 1. Evolución del nº de horas semanales de EA en la Comunidad de Madrid.

Número de horas semanales de Educación Artística (C.M.)																	
1º			2º			3º			4º			5º			6º		
3	3	1,5	3	3	1,5	3	2,5	1,5	3	2,5	1,5	3	1	1,5	3	2,5	1,5

Fuente: elaboración propia.

Además, como se puede leer también en la LOMCE (art. 6), la EA **no tiene un carácter obligatorio** en el currículum y por consiguiente no queda garantizada su enseñanza en las escuelas. De esta manera, se abre la puerta a los centros para poder decidir si incluir entre su oferta esta asignatura o prescindir de ella.

El currículum español de EA se divide en dos partes: Educación Plástica y Educación Musical, quedando excluidas otras áreas específicas como el Teatro. Del análisis del currículum se deducen los siguientes elementos como características de una EA inclusiva en España:

- **Carácter multiexpresivo y comunicativo:** la EA se presenta como un medio de comunicación y expresión de ideas, sentimientos y pensamientos inherente al ser humano, donde especialmente se desarrollan el lenguaje plástico y musical, y la expresión corporal como parte de este último; y que se presenta por lo tanto como una vía de comunicación distinta al lenguaje oral y escrito. En la Educación Plástica se sugieren diversos **modos de expresión**, a través del cómic, el cine, la fotografía, es decir, los medios audiovisuales, así como el dibujo, y otros materiales no específicos.
- **Diversidad:** En Educación Plástica, el alumnado debe utilizar distintos materiales y las técnicas más adecuadas y que mejor se adapten a sus necesidades.
- **Multiculturalidad:** se pretenden analizar, por ejemplo, imágenes de distintos contextos culturales e históricos, o en el caso de Música, se hace especial hincapié en el estudio de obras musicales, canciones, danzas, etc. nacionales y de otros lugares resaltándose la necesidad de valorar la aportación multicultural al enriquecimiento personal, social y cultural.
- **Conocimiento del Patrimonio cultural:** ambos bloques ponen el énfasis en el conocimiento y disfrute del patrimonio cultural español, entendiendo el mismo como el legado cultural que recibimos de nuestros antepasados, que nos conecta con ellos y que genera un vínculo entre individuos (de los Reyes, 2009). De esta definición y al resaltarse también el uso del entorno próximo e imaginario, podemos deducir el objetivo de crear un **sentido de pertenencia a la comunidad** a través de la EA en general.
- **Trabajo en equipo:** este se fomenta en ambas áreas y se acentúa el **respeto** a las ideas de los demás.

2.3. ¿Dónde se encuentran y dónde se separan ambos currículums?

Con base en lo expuesto anteriormente, se puede observar una clara convergencia en muchos de los puntos que ambos currículums fomentan. Pese al volumen claramente desproporcionado de un currículum y otro, en ambos se refleja una preocupación por la inclusión educativa desde la **etapa en general**, desde donde se atienden en todas las áreas las necesidades educativas, la diversidad del alumnado en todas sus facetas, donde se tienen en cuenta las habilidades socioemocionales del alumnado, su sentido de individuo único, su autoestima y autoexpresión, el trabajo en equipo y el respeto hacia los demás y sus ideas.

Por otro lado, dentro del área de EA la principal diferencia entre ambos países reside en la falta del Teatro como uno de los bloques del currículum español, lo que conlleva a España a perder algunos de los beneficios anteriormente mencionados de los que Irlanda sí se nutre. En lo que respecta a la Música y las Artes Plásticas y Visuales, ambos países destacan el respeto a la diversidad, la multiculturalidad, el desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad, el trabajo en equipo, la igualdad de oportunidades y el respeto a los demás como elementos de inclusión que se consiguen a través de la EA.

Finalmente, el currículum irlandés cuenta además con otro material complementario, las guías para padres y para el profesorado, que rematan esta lista incluyendo, además de otros elementos comunes al currículum español, la involucración de las familias en la vida escolar, uno de los puntos que incluían Henderson y Lasley en su lista y que el currículum español apenas menciona.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Expuestas las convergencias y divergencias entre ambos currículums, se puede concluir que el área de EA sí garantiza la inclusión educativa en el currículum irlandés, aunque no se puede decir lo mismo del currículum español dado el carácter específico no obligatorio de la asignatura. En este sentido, se puede afirmar también que la EA en España, tal y como aparece reflejada en el currículum, fomenta la inclusión educativa pero no queda garantizada al existir la posibilidad de no llegar a ofertarse en un centro.

Tras el análisis anterior, se sugieren las siguientes propuestas de mejora:

En el currículum español:

- Incluir el Teatro como tercer bloque de la EA.
- Dotar de un carácter obligatorio a la EA.

En el currículum irlandés:

- Adaptar el material para que sea más manejable, evitando las repeticiones y reduciendo su volumen.

Este análisis comparativo expone las conclusiones extraídas exclusivamente al comparar los documentos de los currículums educativos de la etapa de Educación Primaria de los países europeos de Irlanda y España. De manera que, este estudio debería complementarse con una investigación de la realidad en las aulas de ambos países para ver en qué medida se fomenta la inclusión desde el área de EA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. (2014). Inclusive Education and the Arts. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 511- 523.
- Bamford, B. (2012). Eslabones de una cadena: aspectos que influyen en la enseñanza creativa. Fundación Botín. (Ed.), ¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear, 57-68. Recuperado de: <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/investigacion-e-informes.html>.
- De Los Reyes Leoz, J. L., (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 40, 107-124.
- Department of Education and skills (s. f). *Diversity of patronage*. [sitio web] En <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Diversity-of-Patronage/Diversity-of-Patronage-Survey-of-Parents.html>.
- Domínguez Toscano, P. M. (2013). Ser emocionalmente competentes, con arte. Educación artística terapéutica para la gestión emocional. *Multiárea: revista de didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha, 6, 19-121.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2,39-49.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, Núm. 52, pp. 19349- 19420.
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1.
- Henderson, C. M. y Elizabeth, L. (2014). Creating Inclusive Classrooms through the Arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 11-17.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M. y Fundación Botín (2014). Artes, emociones y creatividad. Fundación Botín (Ed.) *Arte y emociones que potencian la creatividad*. Recuperado de: <https://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/artes-y-emociones-que-potencian-la-creatividad.html>.
- NCCA (1999a). Drama. Arts Education. *Primary School Curriculum*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- NCCA (1999b). Drama. Arts Education. *Teacher Guidelines*. Dublin: Government of Ireland Publications.



- NCCA (1999c). Introduction. *Primary School Curriculum*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- NCCA (1999d). Music. Arts Education. *Primary School Curriculum*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- NCCA (1999e). Music. Arts Education. *Teacher Guidelines*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- NCCA (1999f). Visual Arts. Arts Education. *Primary School Curriculum*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- NCCA (1999g). Visual Arts. Arts Education. *Teacher Guidelines*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- NCCA (1999h). Your child's learning. *Guidelines for parents*. Dublin: Government of Ireland Publications.
- Pérez Barba, M. S. (2010). EnamorARTE. La arteterapia para la autoexpresión y el desarrollo integral. En González Vida, R., Moleón Viana, M. A. & González Castro, C. (Eds.), *I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*, 553-558. Granada, España.

Análisis comparado de los Grados y Dobles Grados de Pedagogía y Educación Social en la universidad española. Profesionales para la equidad social en el siglo XXI.

Cáceres-Muñoz, Jorge

Universidad de Extremadura, Cáceres, España
jorgecm@unex.es

Rosado-Castellano, Fátima

Universidad de Extremadura, Cáceres, España
marosadoc@alumnos.unex.es

Martín-Sánchez, Miguel

Universidad de Extremadura, Cáceres, España
miguelmartin@unex.es

Resumen

La Pedagogía y la Educación Social son dos disciplinas propias de las Ciencias de la Educación con una naturaleza dual -teórica y práctica-, que les hace ser -desde una visión pestalozziana-, cabeza, corazón y mano en el mundo educativo y social de hoy. Se ha asistido en Europa y más notablemente en España, al deterioro y desmantelamiento del Estado de bienestar. Esta situación requiere de un urgente rearme y empoderamiento de la sensibilidad social por parte de la ciudadanía. Sin embargo, el entendimiento de la sociedad actual necesita de esa sensibilización y/o motivación para con los problemas y metas sociales. Para llegar a ello se necesitan profesionales de la educación con alta diversidad competencial. Desde este contexto, este trabajo utiliza el método comparado propio de la Educación Comparada con el objetivo de realizar un análisis de los Grados y Dobles Grados de Pedagogía y Educación Social en la universidad española. Se pretende reflexionar sobre el estado actual y el futuro de estos estudios clave para el empoderamiento social y la coherencia educativa. El número y titularidad de los centros que los imparten, sus planes de estudio, las salidas profesionales ofrecidas, las posibilidades de cooperación internacional o la conexión con el tejido institucional de las ciudades o barrios pretenden ser unidades intra-nacionales de comparación desde la mirada a las universidades españolas. Todo ello teniendo en cuenta el origen y evolución de estos estudios en España y las vicisitudes económicas actuales por las que pasa la institución universitaria. El ideal de sociedad se alcanzará entendiendo a esta formación como una inversión formativa protectora de la equidad social de las próximas décadas.

Abstract

Pedagogy and Social Education are two disciplines of the Educational Sciences with a dual nature - theoretical and practical - that makes them be -from a pestalozzian vision-, head, heart and hand in the educational and social world of today. We have witnessed in Europe and more notably in Spain, the deterioration and dismantling of the welfare state. This situation requires an urgent rearmament and empowerment of social sensitivity on the part of citizens. However, the understanding of the current Society does not only need that awareness and / or motivation for social problems and goals. To achieve this, education professionals with a high diversity of skills are needed. From this context, this work uses the compared method of Comparative Education with the objective of performing an analysis of the Degrees and Double Degrees of Pedagogy and Social Education in the Spanish University. The aim is to reflect on the current state and on the future of these key studies for social empowerment and educational coherence. The number and ownership of the centers that offer them, their study plans, the professional opportunities offered, the possibilities of international cooperation or the connection with the institutional fabric of the cities or neighborhoods are intended to be intra-national comparison units from the point of view of the Spanish universities. All this, taking into account the origin and evolution of these studies in Spain and the current economic vicissitudes through which the university institution passes. The ideal is achieved by understanding this training as a formative investment that protects social equity in the coming decades.

Palabras clave: Pedagogía, Educación Social, Educación Comparada, Universidad, Equidad.

Keywords: Pedagogy, Social Education, Comparative Education, University, Equity.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.005>



INTRODUCCIÓN

La Universidad española ha caminado en los últimos años hacia un proceso de convergencia que ha tenido sus puntos fuertes pero también su dosis de vulnerabilidad (De la Calle Velasco, 2004). Dentro de ese peaje quizá debemos detenernos en el alejamiento o falta de respuesta a las demandas sociales como hecho negativo que requiere una notable mejora. Los estudios que centran la mirada en el análisis de la Universidad (Senent Sánchez, 2005) pretender presentar datos sobre su estado y sobre su capacidad de mejora y continuo perfeccionamiento. Esta es en definitiva la meta de este trabajo. Poner la mirada sobre los estudios de Pedagogía y Educación Social en España es acercarnos a conocer el capital humano que está saliendo de las universidades para dar respuestas a un amplio abanico de frentes abiertos en esta sociedad en crisis. Una sociedad que, no olvidemos, está saliendo de un duro proceso de recesión económica, donde el Estado de Bienestar se ha visto perjudicado y donde la desigualdad entre distintos grupos sociales se ha acrecentado. España experimentó desde 1978 un proceso de evolución en su calidad social, algo representado en la construcción y consolidación del Estado de Bienestar. Ello ha estado protagonizado por la aprobación de nuevos derechos sociales, el establecimiento de una política fiscal y una estructura de gasto público que elevó la calidad de vida de la ciudadanía en términos bastante extensos (Fernández García, 2012). Sin embargo, España ha vivido en los últimos diez años un episodio alarmante de crisis económica, política, social e institucional (Ramió, Matas, 2013), lo que ha afectado sobremanera a la calidad de los servicios públicos, las transferencias sociales, las intervenciones normativas, y las intervenciones públicas, dejando un escenario de desigualdad patente que es necesario reconstruir.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su constante proceso de actualización, la globalización, el multiculturalismo, y los cambios en la estructura familiar, entre otros, se suman a la inestabilidad económica y política antes aludida. Todo ello ha creado oportunidades pero también incertidumbre, inseguridad y desigualdad significativa, reforzándose dinámicas negativas ya naturalizadas por la amplia mayoría social como el consumismo, la superficialidad y el individualismo (Martínez García, 2018).

Desde este contexto, el objetivo de este trabajo ha sido realizar un análisis de los estudios de Pedagogía y Educación Social en España con el propósito de valorar la posibilidad de diseñar un doble grado que mejore la eficacia de la formación de ambos títulos. Para ello se ha optado por utilizar una metodología de carácter descriptivo en la que se pretende comparar la oferta de las distintas universidades en España. Para llevar a cabo este estudio comparado de aproximación se han obtenido datos de los planes de estudio, documentos de Practicum, movilidad y salidas profesionales disponibles en la web de 60 universidades españolas. La condición de las universidades que han sido consultadas ha sido tanto pública como privada y las titulaciones analizadas han sido las relativas a estudios de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social.

Las universidades y titulaciones consultadas han sido las siguientes: Universidad Abierta de Cataluña, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad de Jaén, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Oviedo, Universidad de Sevilla, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Salamanca, Universidad de Alicante, Universidad de Zaragoza, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Almería, Universidad Europea de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de La Laguna, Universidad Católica de Murcia, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de Extremadura, Universidad Internacional de Valencia, Universidad de Islas Baleares, Universidad Jaume I, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Girona, Universidad Pública de Navarra, Universidad de la Rioja, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Valladolid, Universidad de Murcia, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad de León, Universidad de Cádiz, Universidad de Vigo, Universidad Ramón Llull, Universidad Isabel I, Universidad CEU San Pablo, Universidad a Distancia de Madrid, Universidad de Burgos, Universidad Camilo José Cela, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Rovira y Virgili, Universidad del País Vasco, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Universidad de Córdoba, Universidad de La Coruña, Universidad de Lleida, Universidad de Huelva, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad Central de Cataluña y Universidad de Deusto.

Consultando las web institucionales de las universidades así como los planes de estudios de cada titulación se han tratado de valorar indicadores que tienen que ver con el tipo de universidad, es decir, si se trata de una universidad pública o privada, la nomenclatura de las asignaturas, el reparto de crédito, las

posibilidades de movilidad y diversidad de los destinos de prácticas, etc. Con todo ello, se busca esclarecer las distintas modalidades existentes para la formación en Pedagogía y Educación Social en España, así como entrever una prospectiva prudente de hacia dónde pueden ir encaminadas estas titulaciones.

1. ESTUDIO COMPARADO DE LAS TITULACIONES DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERISDAD ESPAÑOLA

1.1. Número y titularidad de los centros

El número total de centros analizados es de 60, tomando finalmente de muestra 37 ya que son en los que se imparten alguna de las dos titulaciones estudiadas. En este caso encontramos 19 de Pedagogía y 35 de Educación Social, teniendo por tanto 17 centros coincidentes que imparten ambos grados. De estos centros señalar que 33 de ellos son públicos, ocupando un 89% del total de la muestra. Actualmente no se está impartiendo el doble grado de Pedagogía y Educación Social en ninguna universidad Española.

1.2. Datos acerca de los planes de estudio

En lo referente a los planes de estudio, la disposición de créditos es semejante en las distintas universidades y ambas titulaciones, siendo grados de 240 créditos, divididos en 60 créditos de formación básica en todas, teniendo diferencias menores entre el resto de asignaturas y las titulaciones. Esto es, en Pedagogía los créditos obligatorios oscilan entre 72 y 144, las optativas entre 18 y 60, el Trabajo Final de Grado entre 6 y 18 y las Practicas Externas entre 16 y 42 créditos. Referente a las Menciones, solo 4 de las universidades estudiadas (21% del total de universidades que imparten Pedagogía) tienen la opción de cursar Mención. En cuanto a Educación Social los créditos obligatorios oscilan entre 84 y 144, las optativas entre 6 y 60, el Trabajo Final de Grado entre 6 y 12 y las Prácticas Externas entre 18 y 43 créditos. Referente a las Menciones, solo 2 de las universidades estudiadas (6% del total de universidades que imparten Educación Social) tienen la opción de cursar Mención.

Para el estudio pormenorizado de estas disciplinas, se ha tomado muestra de sus asignaturas, registrando en Pedagogía un total de 798 asignaturas (175 formación básica, 341 obligatorias y 282 optativas), asimismo cada una de ellas cuenta con Prácticas externas y TFG. Estas asignaturas han sido concentradas en un total de 339 grupos según su naturaleza. De ello se ha cuantificado la frecuencia con la que cada uno de estos grupos se repite (entre ambas titulaciones hay diferencias con respecto al % de frecuencia dado el tamaño de las dos muestras). En el caso de Pedagogía se ha tomado una frecuencia 15.8%, siendo éstos grupos de asignaturas las que se repiten 3 veces, obteniendo un total de 82 grupos de asignaturas: Política y legislación educativa; Teoría de la Educación; Pedagogía Social; Sociología de la Educación; Psicología del Desarrollo; Economía de la Educación; Educación Comparada; Historia de la Educación; Intervención educativa con alumnos con necesidades educativas especiales; Orientación Educativa; Didáctica General; Antropología de la Educación; Dirección, organización y gestión de centros educativos; Orientación profesional y laboral; Diagnóstico en Educación; Actividades de integración en distintas áreas; Evaluación de programas, centros y profesores; Formación en las organizaciones; Psicología de la Educación; Gestión y desarrollo de recursos humanos; Organización y gestión de instituciones educativas; Comunicación y Educación; Métodos de investigación e innovación educativa; Inglés; Diseño de programas de orientación; Educación para la cooperación y el desarrollo; Tecnología de la Información y la Comunicación en Educación; Tecnología Educativa; Diseño, desarrollo e innovación curricular; Filosofía de la Educación; Atención a la diversidad; Dificultades de aprendizaje; Diseño y evaluación de materiales didácticos; Procesos psicológicos básicos; Educación permanente; Educación a lo largo de la vida; Educación Intercultural; Educación para el empleo; Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje; Formación y desarrollo profesional del profesorado; Metodología de investigación en educación; Metodología de evaluación en educación; Pedagogía laboral; Historia de la Educación en España; Derecho, desarrollo y bienestar social; Estadística aplicada a la Educación; Pedagogía Diferencial; Diagnóstico pedagógico; Asesoramiento y apoyo educativo; Asesoramiento pedagógico; Educación para la igualdad; Formación, asesoramiento y desarrollo profesional; Formación en red y entornos virtuales de aprendizaje; Historia del pensamiento pedagógico; Intervención pedagógica con adolescentes y en situaciones de riesgo; Innovación educativa; Investigación educativa; Orientación escolar, familiar y social; Pedagogía familiar; Fundamentos de la sociedad contemporánea; Orientación educativa y acción tutorial; Técnicas de recogida y análisis de información en educación; Análisis de datos en educación;



Aspectos evolutivos y educación del alumnado con deficiencias auditivas, motóricas y visuales; Desarrollo y ética profesional aplicada; Diagnóstico e intervención en sujetos con necesidades educativas especiales; Educación para la ciudadanía; Evaluación de centros y profesores; Evaluación de instituciones y organizaciones educativas; Evaluación de procesos de enseñanza; Formación laboral y ocupacional; Formación y actualización de la función pedagógica; Mediación Educativa; Legislación educativa y perspectiva internacional; Organización y dirección de centros educativos y formativos; Pedagogía ambiental; Planificación e intervención educativa; Psicobiología; Psicología Social; Recursos didácticos y tecnológicos en educación; Sociedad, ciencia y cultura; Historia de la Educación de las mujeres.

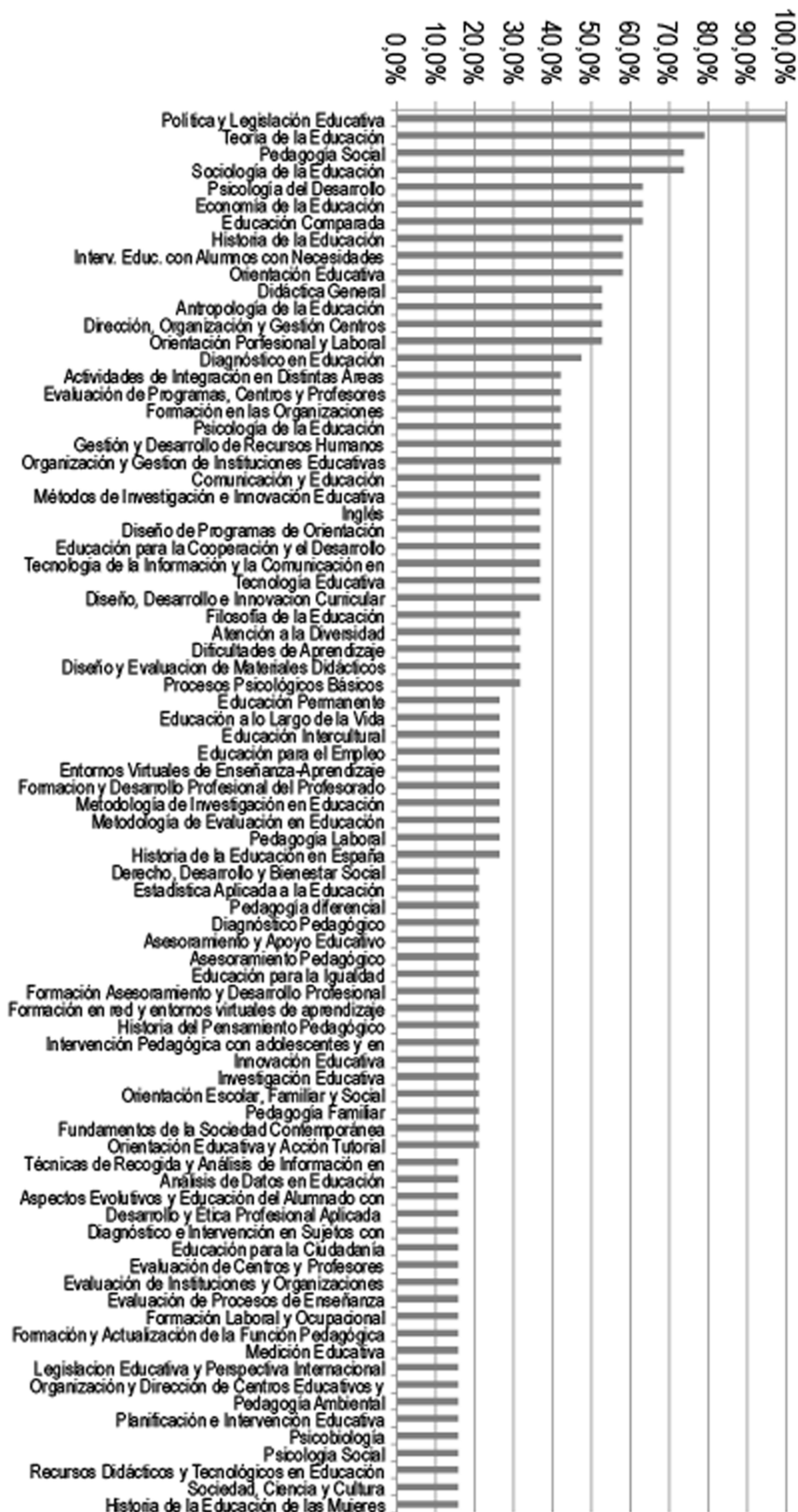


Figura 1. Frecuencia de aparición de grupo de asignaturas en Pedagogía: Elaboración Propia.

En lo que respecta al Grado de Educación Social el total de asignaturas registradas es de 1453, entre las cuales se encuentran 336 formación básica, 614 obligatorias y 503 optativas, asimismo cuenta con Practicas externas y Trabajo Final de Grado. Estas asignaturas han sido concentradas en un total de 726 grupos según su naturaleza. La frecuencia de repetición es de 14.3%, siendo éstos grupos de materias aquellos que se repiten 5 veces, obteniendo un total de 59 grupos de asignaturas: Pedagogía Social; Psicología del desarrollo humano; Psicología Social; Sociología de la Educación; Tecnología de la información y la comunicación en Educación; Animación sociocultural; Evaluación de programas e instituciones; Investigación socioeducativa; Mediación y Técnicas de resolución de conflictos; Metodología de investigación en ciencias sociales; Inglés; Educación con personas adultas; Política y legislación educativa; Teoría de la Educación; Antropología Social; Educación permanente; Historia de la Educación; Educación ambiental; Organización y gestión de instituciones socioeducativas; Diseño, desarrollo e innovación de planes, proyectos y programas socioeducativos; Intervención en drogodependencias; Orientación e inserción sociolaboral; Educación para la igualdad; Educación para la salud; Educación, cooperación y desarrollo sostenible; Intervención con personas con discapacidad; Métodos y técnicas de investigación; Acción socioeducativa con personas adultas; Artes plásticas y acción socioeducativa; Didáctica General; Política social y estado del bienestar; Servicios sociales; Acción socioeducativa en drogodependencias; Contextos y ámbitos de intervención en Educación Social; Desarrollo comunitario; Educación del ocio y el tiempo libre; Infancia y adolescencia en riesgo; Psicología de los grupos; Psicopatología; Antropología de la Educación; Música y acción social; Arte y cultura en Educación Social; Ética y deontología profesional; Diagnóstico de necesidades en Educación Social; Dinámica de grupos; Dirección y gestión de organizaciones socioeducativas; Diseño de programas y proyectos de Educación Social; Diversidad e igualdad en Educación; Economía; Educación para la ciudadanía; Educación Intercultural; Estadística aplicada a la educación; Habilidades sociales; Intervención educativa en problemas de desadaptación; Intervención en familias para la protección de la infancia; Intervención familiar; Pedagogía del ocio; Planificación de la intervención socioeducativa; Psicología de la Educación.



Figura 2. Frecuencia de aparición de grupo de asignaturas en Educación Social: Elaboración Propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con el escenario social al que aludíamos al inicio de este trabajo estamos obligados, como ya planteara Ortega Esteban (2005), a repensar la educación, a reflexionar sobre la práctica educativa y lo realizado en las instituciones para de alguna manera comprender el cúmulo de transformaciones que hemos ido enunciando y así establecer propuestas a la luz de una mejora para la equidad. En este sentido, los profesionales de la Pedagogía y la Educación Social tienen un difícil pero sobresaliente papel que cumplir. En este mundo interconectado pero insostenible, la gestión del capital, -que no solo es monetario sino también representado en bagaje de conocimiento y cultura-, debe ser también abordada por las instituciones de educación superior (Sánchez Alba et al, 2017). Son la plataforma de formación no solo de futuros ciudadanos y ciudadanas sino concretamente de aquellos profesionales destinados a actuar de salvavidas de la equidad.

La Educación irrumpe con mayúsculas en el escenario actual. Como alude Viñao (2009), el hecho educativo-formativo existe y es a su vez innegablemente social y de relevancia permanente. Esto plantea la incuestionable necesidad de que sea necesario estudiarlo y repensarlo desde perspectivas científicas, con la meta no solo de conocerlo sino también de transformarlo y mejorarlo. El pedagogo y el educador social, como profesionales del hecho educativo deben ser adalides de esta acción en pos de conseguir amortiguar las consecuencias de la crisis actual del Estado de Bienestar. La educación aparece como una herramienta que brinda al individuo posibilidades más certeras para su realización personal, que a la vez persigue su perfeccionamiento y la siempre necesaria inclusión de las personas y grupos en su contexto social. Ello viene a traducirse en un elemento vital para la prevención de los procesos de exclusión social gracias a la asimilación de un conjunto de competencias y valores propios y necesarios para cada entorno cultural (Castillo Sánchez y Gamboa Araya, 2012).

Buscar nuevas formas de mejorar la formación de los pedagogos y educadores sociales es contribuir no solo a la justificación de su existencia –tanto desde el ámbito científico, disciplinar y profesional-, sino también a mejorar su acción para con la sociedad. Ello se traduce en la obtención de frutos desde múltiples frentes y permite hacer frente a la distancia y desencuentros entre el campo académico y el profesional que numerosos autores han destacado (Úcar, 2011). Por ejemplo, para el entendimiento de la actual política educativa. Como señala Puelles (2007), la Educación lleva siendo durante décadas un terreno de batalla. La Educación se encuentra en manos del partidismo lo que evita el tan ansiado consenso. El plano ideológico se representa y se hace vivo en el vaivén político generando cambios constantes que pesan negativamente en el desarrollo educativo de un país, en este caso España. Por ello, formar profesionales competentes en el entendimiento de esta realidad, permitirá estar más cerca de una protección eficaz de los valores y fines básicos de la educación de las sociedades avanzadas y comprometidas no solo con el presente sino también con el futuro.

Otro ejemplo se representa en la posibilidad de estos profesionales de ejecutar proyectos o programas donde no solo intervienen para conocer la realidad social sino que son perfectos animadores de su conciencia, potenciando así el sentimiento de comunidad, tolerancia y altruismo propio de sociedades avanzadas. Ello hace real el objetivo de alcanzar la calidad de vida de los sujetos, mejorando la inclusión y con ello la participación activa de aquellos en situación de desventaja social (Cáride, 2002).

Para ello desde la Pedagogía se debe seguir reforzando el saber pedagógico, saber complejo y frágil que plantea retos desde múltiples esferas; la disciplinariedad o saber acumulado de contenidos; la didáctica o el saber dedicado al arte de enseñar; la comprensión holística de las ciencias de la educación, lo que sirve para ubicarse en el conocimiento conceptual pero también en la práctica y en los valores asociados a esta; el saber investigar, para analizar la realidad, conocer sus límites y expandirlos para la mejora de la misma; y por último, el saber hacer, la praxis en sí misma, lo que sitúa en una forma correcta de ejecutar el saber y desarrollar el ser profesional (Houssaye, 2014).

Del mismo modo, desde la Educación Social se debe seguir llenando el vacío entre instituciones y reactivando una visión total del fenómeno educativo que va más allá de los espacios formales que, por ejemplo, un centro educativo de educación infantil y primaria representan. A día de hoy, todavía es prioritario seguir trabajando en lo que señalaran Puelles y Torreblanca (1995): la combinación y entendimiento de los espacios de educación formal y no formal. Sin olvidar la potencialidad que ofrece la educación informal, representada por ejemplo en los medios de comunicación (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2011). Hoy se sigue reivindicando la identidad del educador social como profesional de la educación cuya labor trasciende el sistema educativo reglado (Cáride, 2002). Una identidad basada en la operatividad (Pérez Serrano, 2005) como respuesta a los amplios espacios y permanentes tiempos en los que se puede y debe darse la acción educativa.



A partir de estas líneas de trabajo puede plantearse la pertinencia de iniciar procesos de diseño y construcción de doble grado Pedagogía y Educación Social aún hoy inexistente. En primer lugar por la situación social y demanda de un perfil profesional para salvaguardar la equidad en el Estado de Bienestar. Y en segundo lugar por la fisonomía de ambas titulaciones.

Respecto a esto último, del total de grupos de asignaturas estudiados con mayor frecuencia de repetición en Pedagogía (82) y del total de grupos estudiados con el mismo criterio en Educación Social (59), podemos considerar que existe un 51,2% de asignaturas coincidentes. Además, también se observan asignaturas coincidentes con baja frecuencia de repetición en ambos grados, que no han sido recogidas por su baja representatividad grupal.

Juntos, como además ya se representara en el Libro Blanco de los títulos de Grado de Pedagogía y Educación Social, actúan en ámbitos y mediante perfiles profesionales altamente pertinentes en beneficio de la equidad social (Vila, 2005):

- Administración y Gestión Educativa (Gestor de centros educativos; Inspector y supervisor de la administración educativa; Evaluador de sistemas e instituciones educativas).
- Orientación e intervención psicopedagógica (Orientador personal, académico y profesional; Orientador familiar).
- Diseño, desarrollo y evaluación de procesos y medios educativos (Diseñador y evaluador de recursos curriculares, didácticos y tecnológicos; Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje; Formador pedagógico de la función docente).
- Formación y desarrollo en organizaciones (Consultor y gestor de formación en las organizaciones; Formador de formadores).
- Educación familiar y desarrollo comunitario (Educador de familia; Agente socioeducativo de desarrollo comunitario).
- Educación y mediación para la integración social (Educador de familia; Diseñador y evaluador de procesos de integración social).
- Educación del ocio, animación y gestión sociocultural (Educador en tiempo libre y ocio; Animador sociocultural; Gestor de programas y recursos socio culturales).
- Intervención socioeducativa en la infancia y juventud (Educador en instituciones de atención e inserción social; Mediador en procesos de acogida y adopción).
- Educación de personal adultas y mayores (Orientador socio-laboral; Educador de personas adultas y mayores).
- Atención socioeducativa a la diversidad (Pedagogo especialista en atención a la diversidad educativa; Dinamizador para la inserción sociolaboral).

Vistas las necesidades de la sociedad y la demanda de profesionales de este calado, la universidad puede plantear esta variante, esta evolución. La coincidencia en los ámbitos de intervención, asignaturas, y escenarios puede hacer factible este proceso de convergencia. Ello permitiría reforzar aún más de base teórica la vertiente educativo-social y por otro lado reforzar el cariz práctico, de los estudios de pedagogía, dotándoles de más flexibilidad. Lo atractivo de estos estudios radica en la fácil integralidad de los conocimientos por su coincidencia, lo que generaría una rentabilidad espacio temporal: profesionales formados más rápidamente en una vertiente más compleja y a la vez más directa para hacer frente a los retos de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cáride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Castillo Sánchez, M. y Gamboa Araya, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24),55-69.
- De la Calle Velasco, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(3), 251-258.
- Fernández-García, T. (2012). El Estado de Bienestar frente a la crisis política, económica y social. *Portularia*, 12,3-12.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y García Blanco, M. (2011). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea UNED.
- Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía: Sí, ¿pero cómo?. *Estudios pedagógicos*, 9 (40), 275- 283.
- Martínez García, R. (2018). La escuela en crisis: Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3 (1), 31-49.
- Ortega Esteban, E. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, (336), 111-127.
- Pérez Serrano, G. (2005). Presentación. *Revista de educación*, 336, 7-18.
- Puelles Benítez, M., y Torreblanca, J. I. (1995). Educación, desarrollo y equidad social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 165-189.
- Puelles, M. (2007). ¿Pacto de Estado? La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Ramió, Matas, C. (2013). Balance del impacto de las crisis económica, política, social e institucional sobre las administraciones públicas en España 2011-2013: Diagnóstico y propuestas. *GIGAPP Estudios Working Papers*, (28),1-33.
- Sánchez Alba, B., Gómez Jarabo, I., Sabán Vera, C., y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de educación*, (73), 109-130.
- Senent Sánchez, J.M. (2005). Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada. *Revista española de educación comparada*, (11),95-133.
- Úcar, X. (2011). Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social. En: M. Belando (coord.) II Jornada Monográfica «Pedagogía Social y Educación social: una mirada al futuro», (91-99). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Universidad Abierta de Cataluña. Recuperado el 2/03/2018 <http://www.uoc.edu/portal/es/Universidad Nacional de Educación a Distancia>. Recuperado el 2/03/2018 http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.ucm.es> Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.upv.es> Universidad de Barcelona. Recuperado el 2/03/2018 <http://www.ub.edu/web/ub/ca/Universidad de Valencia>. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.uv.es>.
- Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.unir.net> Universidad Rey Juan Carlos I. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.urjc.es> Universidad de Jaén. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.uja.es>.
- Universidad de Granada. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.ugr.es>. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.uab.cat>. Universidad de Málaga. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.uma.es>.
- Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.uam.es/UAM/Home.htm?language=es>.
- Universidad de Oviedo. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.uniovi.es>. Universidad de Sevilla. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.us.es>.
- Universidad Pompeu Fabra. Recuperado el 8/03/2018 <http://bcu.cat/upf-universitat-pompeu-fabra/>.
- Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 2/03/2018 <http://www.upm.es>. Universidad de Salamanca. Recuperado el 2/03/2018 <http://www.usal.es>. Universidad de Alicante. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.ua.es>. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.unizar.es>.
- Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 2/03/2018 <http://www.usc.es/es/index.html>.
- Universidad de Almería. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.ual.es>.
- Universidad Europea de Madrid. Recuperado el 8/03/2018 <https://madrid.universidadeuropea.es>. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.uc3m.es/Inicio>. Universidad de La Laguna. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.ull.es>.
- Universidad Católica de Murcia. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.ucam.edu>. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado el 2/03/2018 <https://www.upc.edu/ca>. Universidad de Extremadura. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.unex.es>.

- Universidad Internacional de Valencia. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.universidadviu.es>. Universidad de Islas Baleares. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.uib.es/es/>.
- Universidad Jaume I. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.uji.es>.
- Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.ulpgc.es>. Universidad de Girona. Recuperado el 8/03/2018 <https://www.udg.edu/ca/>.
- Universidad Pública de Navarra. Recuperado el 8/03/2018 <http://www.unavarra.es>. Universidad de la Rioja. Recuperado el 12/03/2018 <http://www.unirioja.es>. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el 12/03/2018 <https://www.nebrija.com>.
- Universidad de Valladolid. Recuperado el 12/03/2018 <http://www.uva.es/export/sites/uva/> Universidad de Murcia. Recuperado el 12/03/2018 <http://www.um.es>
- Universidad Francisco de Vitoria. Recuperado el 12/03/2018 <http://www.ufv.es> Universidad de León. Recuperado el 15/03/2018 <https://www.unileon.es> Universidad de Cádiz. Recuperado el 19/03/2018 <http://www.uca.es> Universidad de Vigo. Recuperado el 19/03/2018 <https://uvigo.gal>
- Universidad Ramón Llull. Recuperado el 19/03/2018 <http://www.url.edu/es> Universidad Isabel I. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.ui1.es>.
- Universidad CEU San Pablo. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.uspceu.com/es/oferta-academica/index.aspx>.
- Universidad a Distancia de Madrid. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.udima.es> Universidad de Burgos. Recuperado el 19/03/2018 <http://www.ubu.es>.
- Universidad Camilo José Cela. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.ucjc.edu> Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.upsa.es>
- Universidad Pablo de Olavide. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.upo.es/portal/impe/web/portada>.
- Universidad Rovira y Virgil. Recuperado el 19/03/2018 <http://www.urv.cat/es/> Universidad del País Vasco. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.ehu.eus/es/>.
- Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Recuperado el 19/03/2018 <https://www.ucv.es/oferta-academica/grados>.
- Universidad de Córdoba. Recuperado el 19/03/2018 <http://www.uco.es>. Universidad de La Coruña. Recuperado el 15/03/2018 <https://www.udc.es>. Universidad de Lleida. Recuperado el 15/03/2018. <http://www.udl.es/ca/> Universidad de Huelva. Recuperado el 15/03/2018 <http://www.uhu.es/index.php>.
- Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado el 15/03/2018 <https://www.uclm.es>. Universidad Central de Cataluña. Recuperado el 15/03/2018 <https://www.uvic.cat/es>.
- Universidad de Deusto. Recuperado el 15/03/2018 <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto>.
- Villa, A. (coord.) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA (2 vols.).
- Viñao, A. (2009). El Grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 97-113.

¿Podemos favorecer el proceso de aprendizaje y la inclusión social y académica en la universidad de los estudiantes con más dificultades? Propuesta de un estudio de investigación

Chust Hernández, Pablo

ServiciodeOrientaciónAcadémica,UniversidadCatólicadeValencia,España
pablo.chust@ucv.es

Senent Sánchez, JoanMaría

Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación, Universitat de València(España)
senent@uv.es

Resumen

Durante el primer curso universitario, los estudiantes deben hacer frente a nuevas exigencias académicas, (evaluación, metodologías docentes...), con el fin de superar ese primer curso, al tiempo de integrarse socialmente en un contexto, la universidad, nuevo para ellos. Para ello, deben adquirir o reforzar distintas habilidades. La literatura científica ha evidenciado la relación entre estas variables con el rendimiento académico y el ajuste al primer año de universidad: actitudes ante el aprendizaje (Gargallo et al, 2007-A-), estrategias de aprendizaje (Gargallo et al., 2009), estrés académico (Rayle y Chung, 2007; Robotham y Julian 2006), autoeficacia académica (Palacio et al., 2012; Salanova et al., 2005), ansiedad ante los exámenes (Lang y Lang, 2010; Salanova et al., 2005) e integración social en el grupo/clase (Álvarez et al., 2011; Rausch y Hamilton, 2006).

Para que las universidades puedan garantizar una formación eficaz y de calidad es necesario analizar aspectos vinculados al éxito académico (Belvis et al, 2009) y llevar a cabo acciones que permitan perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, se propone la realización de un estudio longitudinal, cuyo objetivo es analizar la evolución, durante el 1º curso universitario, de variables que inciden en el rendimiento académico del alumnado, medidas mediante cuestionarios validados para población universitaria española:

- Actitudes ante el aprendizaje
- Estrategias de aprendizaje
- Autoeficacia académica
- Estrés académico
- Ansiedad ante los exámenes
- Integración social

La población diana serán todos los estudiantes de nuevo ingreso en grados de la Universidad Católica de Valencia (curso 2017-2018). Se les aplicaron los cuestionarios al inicio del 1º curso y se aplicarán de nuevo a principios de 2º curso. Los resultados mostrarán las habilidades que no evolucionan adecuadamente durante este primer curso. Ello posibilitará la implementación de acciones dirigidas a perfeccionarlas, optimizando así los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Abstract

During the first university year, students must face new academic demands (assessment, teaching methodologies, etc.) in order to pass the first year, at the same time as integrating socially into a new context, the university, which is entirely unfamiliar to them. Therefore, they must acquire or reinforce different skills. The scientific literature has shown the relationship between these variables with academic performance and first-year college adjustment: Attitudes to learning (Gargallo et al, 2007), learning strategies (Gargallo et al, 2009), academic stress (Rayle and Chung, 2007; Robotham and Julian 2006), academic self-efficacy (Palacio et al, 2012; Salanova et al, 2005), anxiety about exams (Lang and Lang, 2010; Salanova et al, 2005) and social integration in the group/class (Álvarez et al, 2011; Rausch and Hamilton, 2006).

To guarantee effective and quality training, universities need to analyse aspects related to academic success (Belvis et al, 2009) and carry out actions to optimize teaching-learning processes.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.006>



In this sense, a longitudinal study is proposed, with the objective of analysing the evolution, during the first university year, of variables that affect the academic performance of students, measured by means of questionnaires validated for the Spanish university population:

- Attitudes towards learning
- Learning strategies
- Academic self-efficacy
- Academic stress
- Anxiety about exams
- Social integration

The target population will include all incoming students in the different faculties of the Catholic University of Valencia (academic year 2017-2018). The questionnaires are applied to the students at the beginning of the first year and will be applied again at the beginning of the second year. The results will highlight skills that do not evolve properly during this first course, enabling the implementation of actions aimed at improving them, thus optimizing the teaching-learning processes of students.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Actitudes ante el aprendizaje, Estrés académico, Autoeficacia Académica, Ansiedad ante los exámenes, Estudiantes Universitarios, Educación Superior, Inclusión e integración social y académica.

Keywords: Learning strategies, Learning attitudes, Academic stress, Academic self-efficacy, Test anxiety, University Students, Higher Education, Social and academic inclusion and integration.

INTRODUCCIÓN

El primer curso universitario supone para los alumnos un cambio que requiere una adaptación a nivel social, personal y académico (Pulido et al, 2011). Con respecto a lo académico, aunque casi todo el alumnado tiene experiencia previa en otros niveles de estudio (Bachiller, Formación Profesional, etc.), lo cierto es que los universitarios de nuevo ingreso tienen que hacer frente a una serie de demandas nuevas y diferentes a las que hasta ahora se han enfrentado (diferentes formas de evaluación, metodologías docentes nuevas para él...).

Para poder hacer frente a estas exigencias y poder superar con éxito el primer curso de universidad, alcanzando un adecuado rendimiento académico, los estudiantes deben adquirir una serie de habilidades.

Las variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios son múltiples y complejas, y constituyen una maraña en la que se hace muy difícil ponderar la influencia concreta de cada una (Gargallo et al. 2007-A-). Sin embargo, analizando la literatura científica existente, podemos observar como hay una serie de variables de corte académico, que influyen en el rendimiento, y que integran una serie de habilidades y actitudes que son susceptibles de ser enseñadas a los alumnos, con el objetivo de que puedan controlarlas, mejorando así su proceso de aprendizaje.

Así, en las últimas dos décadas se han estudiado las relaciones entre algunas de estas variables con el rendimiento académico y el ajuste al primer año de universidad: actitudes ante el aprendizaje (Gargallo et al., 2007-A-), estrategias de aprendizaje (Juárez et al., 2016; Bahamón et al., 2013; Yip, 2012; Gargallo et al., 2009; Gargallo et al., 2007-B-), estrés académico (Hamaideh et al., 2016; Rayle y Chung, 2007; Robotham y Julian 2006; Lépine et al., 2004), ansiedad ante los exámenes (Khalaila, 2015; Bonaccio et al, 2012; Lang y Lang, 2010; Salanova et al., 2005; Chapell et al., 2005), autoeficacia académica (Palacio et al., 2012; Salanova et al., 2005) e integración social en el grupo/clase (Álvarez et al., 2011; Rausch y Hamilton, 2006).

Para que las universidades puedan garantizar una formación de calidad, en la que los estudiantes puedan lograr un óptimo rendimiento académico, se hace necesario analizar aspectos vinculados al éxito académico (Belvis et al., 2009) con el objetivo de llevar a cabo medidas y acciones que permitan perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Aunque la dinámica del primer curso universitario y el mismo trabajo que conlleva ya proporciona al alumnado la adquisición de parte de las habilidades comentadas en el apartado anterior, para la consecución de otras será necesario un refuerzo/apoyo por parte de equipos de orientación académica o del personal docente; así y todo, es posible que otra parte de dichas habilidades no mejoren con dichos refuerzos durante el 1º curso en todos los alumnos, y que sea necesario un apoyo extra para que los estudiantes las adquieran al inicio del 2º curso.

El ranking de universidades, realizado en 2017 por la Fundación BBVA y por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas –IVIE- (Fundación BBVA e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2017) evalúa, entre otros indicadores, los siguientes:

- Tasa de Éxito (número de créditos aprobados -excluyendo adaptados, convalidados y reconocidos- respecto al total de créditos evaluados)
- Tasa de Evaluación (número de créditos evaluados respecto al total de créditos matriculados)
- Tasa de Abandono (alumnos que, dos años después de haberse matriculado en el primer curso de una titulación, la abandonan sin graduarse)

En dicho ranking, se muestra que la Universidad Católica de Valencia (en adelante UCV) tiene una tasa de éxito ligeramente superior al 70%, una tasa de evaluación ligeramente superior al 80% y una tasa de abandono del 10% (<http://www.u-ranking.es/descargas/fichas/06-u-ranking-2017-UCV.pdf>). Estos resultados revelan que en la UCV, la media de los alumnos suspende, por cada curso, 3 créditos de cada 10 que son evaluados, y que uno de cada 10 alumnos termina abandonando la universidad. Desde nuestra perspectiva, creemos necesario concentrar esfuerzos por reducir estas tasas lo máximo posible, desde los diferentes servicios de apoyo al estudiante, así como mediante la acción del personal docente.

De dichos créditos suspendidos, una parte se suspende en 1º curso, pero otra en 2º y cursos posteriores, lo que muestra que muchos alumnos pasan al 2º curso de universidad sin haber adquirido las habilidades académicas necesarias que permitan optimizar su rendimiento académico.

Conocer las variables que evolucionan favorablemente y aquellas que no experimentan mejoría durante el 1º curso, puede ayudar, a los diferentes servicios y equipos que trabajan con los alumnos de la UCV (Servicio de Orientación, Discapacidad, tutores...), así como al profesorado, a mejorar sus intervenciones de cara a facilitar la adquisición de aquellos conocimientos, habilidades y estrategias relativas a las variables que no evolucionen de forma espontánea durante el 1º curso académico.

Así pues, se prevé realizar un estudio descriptivo que analice la evolución de dichas variables académicas de 1º a 2º curso. El estudio se realiza dentro del marco de la realización de un proyecto premiado en los premios INNOVA-UCV, otorgado por la UCV, el día 25 de enero de 2017, en Valencia.

2. OBJETIVO

Analizar la evolución, durante el 1º curso de universidad, de diferentes variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCV, medidas con los diferentes cuestionarios (actitudes ante el aprendizaje, estrategias de aprendizaje, estrés académico, ansiedad ante los exámenes, autoeficacia académica, integración social) en función de diversas variables sociodemográficas (sexo y edad), de acceso (vía de acceso a la universidad) y de satisfacción con la experiencia universitaria (satisfacción con la propia capacidad, con la docencia, con los contenidos docentes y con las propias habilidades comunicativas).

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. Diseño del estudio

Estudio cuantitativo, observacional, longitudinal y prospectivo.



3.2. Población y muestra

3.2.1. Población de estudio

Todos los estudiantes de nuevo ingreso en grados de la UCV, en el curso 2017-2018.

3.2.2. Criterios de inclusión

- Ser estudiante de 1º curso de cualquier Grado presencial de la UCV durante el curso 2017-2018.
- Tener una edad mínima de 17 años.
- Ser capaz de leer y escribir en español.
- Aceptar de forma voluntaria la participación en el estudio y firmar el consentimiento informado.

3.2.3. Criterios de exclusión

- No estar presente en el aula en los dos momentos de aplicación de los cuestionarios.

3.3. Variables e instrumentos de medida

El instrumento que se utilizará para recoger los datos tiene un tiempo estimado de administración de entre 20 y 30 minutos, en función de la idiosincrasia de los participantes. Consiste en un cuadernillo formado por los siguientes cuestionarios, todos ellos en idioma castellano y validados para población universitaria española:

- Variable: Actitudes ante el aprendizaje

Instrumento de medida: Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios –CEVAPU- (Gargallo et al., 2007-C-).

Instrumento de 11 ítems encaminados hacia la evaluación de las actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje en el ámbito universitario. Utiliza una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Tiene 3 subescalas:

- Valoración del aprendizaje profundo, con comprensión, disposición activa...
- Valoración y actitud positiva hacia el trabajo en equipo
- Atribuciones internas

- Variable: Estrategias de aprendizaje

Instrumento de medida: Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios –CEVEAPEU- (Gargallo et al., 2009).

Instrumento de 88 ítems que evalúa 25 estrategias de aprendizaje, divididas en 6 subescalas. Utiliza una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta.

Tabla 1. Estructura del CEVEAPEU.

SUBESCALA	ESTRATEGIAS
Subescala 1. Estrategias motivacionales	1. Motivación intrínseca
	2. Motivación extrínseca
	3. Valor de la tarea
	4. Atribuciones internas
	5. Atribuciones externas
	6. Autoeficacia y expectativas
	7. Concepción de la inteligencia como modificable
Subescala 2. Componentes afectivos	8. Estado físico y anímico
	9. Ansiedad
Subescala 3. Estrategias metacognitivas	10. Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación
	11. Planificación
	12. Autoevaluación
	13. Control, autorregulación
Subescala 4. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	14. Control del contexto
	15. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
Subescala 5. Estrategias de búsqueda y selección de información	16. Conocimiento de fuentes y búsqueda de información
	17. Selección de información
Subescala 6. Estrategias de procesamiento y uso de la información	18. Adquisición de información
	19. Elaboración
	20. Organización
	21. Personalización y creatividad, pensamiento crítico
	22. Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos
	23. Almacenamiento. Simple repetición
	24. Transferencia. Uso de la información
	25. Manejo de recursos para usar la información adquirida

— Variable: Estrés Académico

Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad –CEAU- (García-Ros et al., 2012).

Es un instrumento de 19 ítems relativos a situaciones potencialmente estresoras en el ámbito universitario, que utiliza una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones. Tiene 4 subescalas:

- Obligaciones académicas
- Expediente y perspectivas de futuro
- Dificultades interpersonales
- Expresión de ideas propias

— Variable: Ansiedad ante los exámenes

Instrumento de medida: Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes –CAEX- (Valero, 1999). El cuestionario permite evaluar exhaustivamente los problemas de ansiedad ante exámenes, en sus distintos componentes comportamentales, en población universitaria. El instrumento consta de 39 ítems y utiliza una escala tipo Likert con 6 opciones. Tiene 3 subescalas:

- Preocupación
- Respuestas fisiológicas
- Respuestas de evitación

— Variable: Autoeficacia Académica

Instrumento de medida: Escala de Autoeficacia Académica General (Torre, 2006).

Instrumento de 9 ítems encaminados hacia la evaluación de la autoeficacia académica que tienen los estudiantes en el ámbito universitario. Utiliza una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta.

— Variable: Integración social

Instrumento de medida: creación propia

— Variable: Satisfacción con la experiencia universitaria

Instrumento de medida: Cuestionario de Satisfacción con la Experiencia Universitaria – CSEU – (Kember y Leung, 2005; validado en su versión española por González-Peiteado et al., 2016).

Instrumento de 26 ítems que recoge información acerca de la satisfacción del estudiante con diferentes aspectos de la vida universitaria. Utiliza una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Tiene 4 subescalas:

- Satisfacción con la propiacapacidad
- Satisfacción con ladocencia
- Satisfacción con los contenidosdocentes
- Satisfacción con las propias habilidadescomunicativas

— Variables sociodemográficas: sexo, edad, titulación, forma de acceso a la universidad y nº de horas de trabajo a la semana

Instrumento de medida: preguntas de creación propia



3.4. Temporalización

Tabla 2. Temporalización del proyecto.

FECHA/PERIODO	TAREA	ESTADO
Enero – Julio 2017	Diseño del estudio	Realizado
Marzo – Agosto 2017	Aprobación por parte de un comité de Ética de la Investigación	Realizado. Proyecto aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Sociedad Valenciana de Bioética (4 agosto 2017)
Septiembre 2017	1ª fase del estudio empírico: 1º pase de cuestionarios a los estudiantes de nuevo ingreso en grados de la UCV	Realizado. Total cuestionarios recogidos: 1465
Septiembre 2018	2ª fase del estudio empírico: 2º pase de cuestionarios a los estudiantes de 2º curso en grados de la UCV	No realizado
A partir de octubre 2018	Análisis de resultados	No realizado

3.5. Análisis estadístico

Los análisis a realizar serán los típicos de las ciencias sociales, es decir, análisis descriptivo de las variables, análisis correlacional, comparativo y modelos de regresión múltiple.

Para analizar las diferencias de medias en muestras independientes, se empleará la prueba T de Student o el ANOVA (pruebas paramétricas). En caso de no normalidad de los datos se analizarán estos con U de Mann-Witney o Kruskal Wallis (pruebas no paramétricas).

Para las diferencias de medias en muestras relacionadas se empleará la prueba T de Student para una misma muestra (prueba paramétrica). En caso de no normalidad de los datos se empleará la W de Wilcoxon (prueba no paramétrica).

Para el análisis correlacional se utilizará la r de Pearson (prueba paramétrica). En caso de no normalidad de los datos, se analizarán con rho de Spearman (prueba no paramétrica)

Se prevé la realización de un modelo de regresión múltiple.

El nivel de significación estadística elegido será siempre de p igual o menor de 0,05.

Para la realización de los análisis se utilizará el paquete estadístico SPSS v23.

3.6. Aspectos éticos

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Sociedad Valenciana de Bioética, en Agosto de 2017.

El estudio no supondrá ningún perjuicio para los participantes en el mismo, y responde al principio de no maleficencia. El hecho de que un estudiante no desee participar en el estudio no conllevará ningún perjuicio para él, por parte de ningún miembro activo del equipo investigador ni de la Universidad.

Como en este estudio es necesario incluir únicamente a los estudiantes que contesten a los dos pases del cuestionario, es necesario conocer quiénes son dichos estudiantes. Para ello, previamente al pase de cuestionarios se asignará un código a cada alumno. Ese código servirá para que los investigadores puedan identificar al alumno, con el fin de poder incluir únicamente a aquellos estudiantes que realicen los dos pases de cuestionarios. En ningún momento se pedirán datos identificativos a los alumnos, sino que se les facilitará su código en el momento del pase de cuestionarios, de forma que, desde el primer momento en el que cada investigador salga de las aulas con los cuestionarios contestados, estos no puedan ser identificados por nadie externo al estudio. Por tanto, sólo se podrá identificar a los sujetos utilizando códigos de asociación. Estos códigos únicamente serán conocidos por los investigadores del estudio, que son los miembros del Servicio de Orientación de la UCV.

Todo estudiante que participe en el estudio tendrá derecho de acceso, rectificación y cancelación de los datos, en cualquier momento comprendido entre el principio y el fin de la investigación.

Por otra parte, todo participante podrá tener acceso a la información sobre sí mismo recogida en su cuestionario. Los miembros del servicio de orientación académica de la UCV, que son los investigadores del estudio, podrán proporcionar dicha información, previa petición del alumno.

4. RESULTADOS DESCRIPTIVOS PRELIMINARES

Hasta el momento de dicha comunicación, se ha realizado la 1ª fase del estudio empírico (1ª recogida de datos). La muestra quedó conformada por 1.465 estudiantes, de los cuáles 935 eran mujeres (63,82%) y 530 hombres (36,18%), provenientes de 28 titulaciones: Magisterio de Educación Primaria, Magisterio de Educación Infantil, Psicología, Educación Social, Logopedia.



Terapia Ocupacional, Podología, Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Fisioterapia, Nutrición, Enfermería, Medicina, Odontología, Administración y dirección de empresas, Gestión Económico-Financiera, Derecho, Criminología, Multimedia y Artes Digitales, Biotecnología, Veterinaria, Ciencias del Mar, Magisterio de Educación Infantil + Educación Primaria, Magisterio de Educación Primaria + Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Educación Social + Magisterio de Educación Primaria, Educación Social + Trabajo Social, Terapia Ocupacional + Fisioterapia, Derecho + Criminología y Podología + Enfermería.

La edad media de la muestra fue de 19,37 años, siendo la mínima edad 17 años y la mayor 45. En cuanto a la vía de acceso a la universidad, 607 estudiantes (41,4%) son provenientes de Bachillerato de Ciencias y Tecnología, 483 (33%) de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades, y 287 (19,6%) de Ciclo formativo superior. El resto (6%) accedieron a la universidad mediante otras vías de acceso (Bachillerato de Artes, otra titulación universitaria, prueba de acceso para mayores de 25 y 40 años).

CONCLUSIONES

El estudio presentado constituye un sencillo pero interesante intento de analizar diversos aspectos vinculados al éxito académico. Los hallazgos que del estudio se deriven pueden ayudar a comprender la evolución de diversas variables relacionadas con el rendimiento académico, lo que puede ser relevante para el personal docente de las universidades, así como para los distintos servicios de apoyo al estudiante (orientación académica, discapacidad...), de cara a implementar medidas y acciones que permitan perfeccionar los procesos de enseñanza- aprendizaje, brindando a los estudiantes ayudas psicopedagógicas y psicológicas sobre los aspectos en los que presenten mayor problemática.

La sencillez de su realización y el acceso libre de todos los cuestionarios que se utilizan permite la fácil replicación del proyecto en otras instituciones universitarias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato- universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1),15-27.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., y Bohórquez, C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1),115-129.
- Belvis, E., Moreno, M. V., y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15,61-92.
- Bonaccio, S., Reeve, L. C., y Winford, C. E. (2012). Test anxiety on cognitive ability test can result in differential predictive validity of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 52(4),497-502.
- Chapell, M., Blanding, B., Silverstein, M., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., y McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Fundación BBVA e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (2017). *U-Ranking 2017. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B9DluxBCJhBoN0pBQV-FKemd4SGc/view>.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L.. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2),143-154.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. J., Ros, I. (2007-A). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1),1-11.
- Gargallo, B., Suárez, J., y Ferreras, A. (2007-B). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421- 441.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., y Jiménez, M. A. (2007-C-). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8(2),238-256.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2),1-31.
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., y Penado-Abilleira, M. (2016). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la satisfacción con la experiencia universitaria. *Revista Magis*. En prensa.
- Hamaideh, S. H., Al-Omari, H., y Al-Modallal, H. (2017). Nursing students' perceived stress and coping behaviors in clinical training in Saudi Arabia. *Journal of Mental Health*, 27(3), 197-203.
- Juárez, C. S., Rodríguez, G., Escoto, M. C. y Luna, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17),268-288.
- Khalaila R. (2015) The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3),432-438.
- Kember, D., y Leung, D. Y. P. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education*, 30(2),155-170.
- Lang, J. W. B., y Lang, J. (2010). Priming competence diminishes the link between cognitive test anxiety and test performance. Implications for the interpretation of test scores. *Psychological Science*, 21(6),811–819.
- LePine, J. A., LePine, M. A., y Jackson, C. L. (2004). Challenge and hindrance stress: Relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(5),883–91.
- Palacio, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2),535-544.
- Pulido, M. A., Serrano, M. L., Valdés, E., Chávez, M. T., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1),31-37.
- Rausch, J. L., y Hamilton, M. W. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2),317–334.
- Rayle, A. D., y Chung, K. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Students Retention: Research, Theory and Practice*, 9(1),21-37.
- Robotham, D., y Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: A critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2),107–117.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1),170-180.
- Torre, J. C. (2007). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

- Valero, L. (1999) Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2),223-231.
- Yip, M. C. W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1),23-34.

Praxeología y material pedagógico: cátedras de paz.

García Córdoba, Jhuliet Alejandra

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Zipaquirá, Colombia
jgarciaare1@uniminuto.edu.co

Pestana Medina, Stephany

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Zipaquirá, Colombia
spestanamed@uniminuto.edu.co

González Bohórquez, Myriam Yohana

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Zipaquirá, Colombia
mgonzalez70@uniminuto.edu.co

Resumen

La presente investigación tiene como fin dar a conocer los resultados obtenidos desde el empoderamiento del modelo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Zipaquirá en relación a las sesiones de cátedras de paz como herramienta pedagógica de innovación y transformación social. Para lo cual, inicialmente es necesario hacer hincapié en la formación e incidencia que tienen los valores en el aula y en los diferentes procesos educativos. De tal manera, que sea posible identificar la apropiación de los mismos, así como también la significación que se da a partir de la inclusión, teniendo en cuenta, que cada estudiante del semillero Adherencia Cognitiva y Cambio Social del Programa de Trabajo Social potencializa sus habilidades de acuerdo a la inteligencia múltiple que más desarrollada tenga. Lo anteriormente mencionado, con el fin de llegar a un cambio desde modelos educativos como el modelo praxeológico, caracterizado por promover el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, partiendo de las potencialidades de cada uno y que tiene en cuenta el conjunto de ideas, creencias, valores, actos, palabras y contextos del estudiante o comunidad (Juliao, 2012), apoyado en valores y competencias ciudadanas; para establecer cátedras de paz desde los estudiantes del Semillero y de esta manera, promover una apropiación del modelo praxeológico hacia el desarrollo de aptitudes de reconocimiento y pertenencia de su entorno; así como también de la realidad de la que forman parte y que requiere de carácter urgente un trabajo conjunto hacia la construcción de paz.

Abstract

This research aims to report results in the “Peace courses” as pedagogical tools for social innovation and transformation, led by Corporación Universitaria Minuto de Dios at Zipaquirá, Colombia, following the Praxeology model. It is important to highlight the influence of moral values in the classroom and in different educational processes, and identify their internalization, as well as the relevance of social inclusion, taking into account that every student in this research group (Adherencia Cognitiva y Cambio Social del Programa de Trabajo Social), strengthen their most developed intelligence type. The objective is to foster change from educational models such as the praxeology model, which aims to promote the development of all personal dimensions, having in mind individual and community skills, ideas, beliefs, values, actions, words, and contexts (Juliao, 2012). All of this supported in citizenship skills, to then develop Peace courses led by participating students in the research group, whose role is to promote an internalization of praxeology to improve a sense of belonging and awareness of participants’ own reality to encourage peacebuilding.

Palabras clave: Modelo praxeológico- Inclusión- Inteligencias múltiples-Educación para la paz-Liderazgo.

Keywords: Praxeology model - Inclusion - Intelligence type - Peace courses - Leadership.



INTRODUCCIÓN

La investigación surge como resultado de cuestionamientos frente a la extenuante lucha colombiana y el papel de los jóvenes frente al establecimiento de un país con mayores oportunidades desde los espacios educativos, caracterizados por ser los principales ejes de transformación y cohesión del tejido social. Espacios en los cuales, los jóvenes tienen la posibilidad de empoderarse, interpretar, proponer y generar mecanismos educativos incluyentes hacia la construcción de paz.

El conflicto colombiano es competencia de todos; representa una problemática con fuerte incidencia en la sociedad, pues como se menciona en la ponencia de Caroline Moser titulada «El costo social del conflicto e iniciativas locales de paz en Colombia», se permite diferenciar la evolución de la incidencia del conflicto en la sociedad; que inicialmente afectaba solo a los actores directamente involucrados, y que posteriormente resultó afectando a toda la población del país (Fundación Ideas para la Paz, 2004). Es por esto, que conjuntamente debe lucharse por la paz; para de este modo, darle un fin. Posteriormente, entrar a trabajar en temas de postconflicto y todos los retos que esto implica, que en manos de jóvenes con liderazgo y empoderamiento lograrán brindar y construir un mejor futuro para las nuevas generaciones.

Cabe mencionar que la población colombiana ha evidenciado 60 años de conflicto, período caracterizado por crímenes de lesa humanidad, violencia sexual, desplazamiento forzado, secuestro, reclutamiento de menores, torturas, entre otros; que han marcado su historia y la de cada uno de sus habitantes. Sin embargo, extenuantes luchas por un período de transición se han llevado a cabo, con cerca de seis procesos de paz fallidos y uno que a la fecha se encuentra en proceso de desarrollo.

A razón de lo mencionado anteriormente y teniendo en cuenta investigaciones previas realizadas en la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Zipaquirá surge el planteamiento final ¿de qué manera el modelo praxeológico promueve la formación de liderazgo en los estudiantes del Semillero Adherencia Cognitiva y Cambio Social del programa de Trabajo Social para instaurar sesiones de cátedras de paz desde la potencialización de sus inteligencias múltiples? Tomando como base la necesidad de capacitar a los jóvenes desde este modelo propuesto por la institución; mediante el cual es posible crear sesiones de cátedras de paz con una acción pedagógica innovadora desde el empoderamiento de los jóvenes del Semillero para trabajar conjuntamente por la paz.

Pascual (2006) expone en su libro «clarificación de valores y desarrollo humano»; la situación actual de injusticia social y la misma naturaleza del hombre, temporal e histórica, exigen que la determinación de los valores-fines de la educación sea hecha en una perspectiva dinámica, de modo que el proceso educativo atienda consciente y directamente a la formación de actitudes para el cambio. Por lo que se refiere a la realidad y su dinamismo, como ejes fundamentales para empezar a trabajar con premura en los diferentes aspectos que tienen una relación directa con los procesos educativos y su articulación con valores y competencias ciudadanas que permitan un mayor desarrollo y apropiación de lo que sucede en el entorno; a través de relaciones interpersonales, (según Rath citada por Pascual, 2006, p: 36) cada persona tiene que adquirir con esfuerzos y luchas su propio conjunto de valores si desea llegar a una existencia satisfactoria. Lo que les interesa es el proceso por el cual llegamos a asumir como propios los valores, de tal modo que esos valores lleguen a influir realmente y sean, por lo tanto, guías de nuestra conducta. Es por esto que anteriormente se realizaron en la Universidad investigaciones que permitieran determinar e identificar la manera en la cual los estudiantes reconocían estos procesos dentro de su quehacer como futuros profesionales; así como también evaluar el nivel de conocimiento frente a los sucesos históricos que marcaron la historia del país.

De acuerdo con las variables de estudio fue posible determinar la importancia del empoderamiento y el liderazgo, así como también el trabajo en valores desde el aula, como principales promotores de procesos de transformación y reconocimiento del contexto; con base en una relación o contacto directo con la realidad.

Uniminuto (s.f), define la praxeología como un discurso (logos), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción; por el tipo de análisis que realiza pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico y de un

discurso crítico: la praxeología designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas, pero busca, igualmente, los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz y pertinente. De este modo, las investigaciones permitieron inferir la trascendencia del modelo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios como un instrumento que genera en los estudiantes las bases para un pleno desarrollo personal y profesional, que puede ser implementado en la articulación de nuevos mecanismos y herramientas pedagógicas que se trabajen desde el día a día en el aula, teniendo en cuenta las habilidades y potencialidades de cada estudiante.

Tal como se mencionó anteriormente, desde las instituciones educativas se hace posible contribuir y proponer acciones pedagógicas innovadoras que se trabajen desde y para la comunidad en pro de un empoderamiento, que poco a poco se oriente hacia la cohesión y repare el tejido social, cuyo fin radica en procurar la construcción de paz.

Es por esto, que la formación de líderes hoy día constituye y representa un factor trascendental en los diferentes procesos que se desarrollan en la sociedad desde lo local hasta lo global. Colombia, no es la excepción y más cuando se encuentra en este importante proceso de transición hacia un estado de paz. Es por esto, que se hace necesaria la implementación y capacitación desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios, para lograr en los jóvenes un liderazgo orientado a temas de paz y conocimientos históricos, y con ello poder llegar a establecer sesiones de cátedras de paz que permitan un empoderamiento y transformación hacia una sociedad más inclusiva, con cultura cívica, tolerante y con una paz estable y duradera.

1. MODELO PRADELÓGICO

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO se compromete con una educación para el desarrollo humano y social integral, a través de la formación de líderes e innovadores sociales, constituidos como seres humanos íntegros, y profesionales éticos y competentes, para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz. Para ello ha adoptado un enfoque pedagógico praxeológico que integra el saber (teoría) y la práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevándolas a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, a un proyecto de transformación de la sociedad.

El modelo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios promueve el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, partiendo de las potencialidades de cada uno y tiene en cuenta el conjunto de ideas, creencias, valores, actos, palabras y contextos del estudiante o comunidad, para ayudarle(s) a construir su bienestar personal y comunitario. (Juliao, 2012).

El modelo praxeológico de la corporación Universitaria Minuto de Dios es un referente significativo puesto que es necesario en la formación de personas íntegras y críticas, para que con este modelo se incentive y promueve la participación de los estudiantes hacia la implementación de cátedras de paz a través de líderes estudiantiles.

1.1. Dimensiones de la persona

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un supra sistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual (Martínez, 2009). Es mediante la integración de todos éstos que se constituye la personalidad; razón por la cual, UNIMINUTO juega un papel trascendental con la implementación de su enfoque praxeológico, que incide notablemente en la potencialización de la dimensión humana de sus estudiantes.

El desarrollo de las áreas del ser humano desde las primeras etapas de vida es muy importante, puesto que esto influencia su proceso y crecimiento en la sociedad, dando inicio en la familia que es la principal base donde se recibe afecto y se empieza a formar la conducta, los lazos afectivos y sociales del menor; estableciéndose por medio de las pautas de crianza, estilos de vida, creencias religiosas, principios y valores.



Los centros educativos también ocupan un papel importante en el desarrollo de las dimensiones del ser humano, porque desde allí, es donde se empieza a dar en mayor escala la potencialización de estas dimensiones, que le permitan desarrollar sus cualidades de líder, para encaminar y transformar diferentes procesos sociales como la implementación de una cultura y cátedras de paz.

Al analizar cada una de estas dimensiones se puede observar como los factores internos y externos a la persona pueden afectar su desarrollo integral, condicionando poco a poco sin que este pueda darse cuenta. En este proceso se hace necesario tener unas condiciones de vida óptimas, suplir las necesidades, apoyar los procesos pedagógicos, y sociales que generen impacto y apego y propicien un ambiente sano y confiable, donde se siente feliz y libre para ser como es y dar todo lo mejor de sí.

1.2. Componentes y fases

De acuerdo con Juliao (2012), «se da inicio con la fase ver, desde una mirada pedagógica, la cual involucra un espacio de exploración, análisis o síntesis; seguido del elemento didáctico sustentado en el proceso empírico o experimental, que conlleva al tercer elemento epistemológico que refiere a la adquisición de conocimientos. Posteriormente, se encuentra la fase juzgar, en la cual los procesos pedagógicos surgen desde problematizar la observación en conjunto con la formulación de hipótesis; continuo de la estructuración de los discursos en el elemento didáctico, que dan paso a la revisión de las fuentes teóricas desde la parte epistemológica. En la tercera fase, que corresponde al actuar se evidencia la comprensión de los procesos partiendo de la identificación de problemáticas y determinación de las finalidades desde la visión pedagógica, por otro lado, el elemento didáctico abarca los campos de práctica y modos de acción. Por lo cual, se realiza la construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos desde el componente epistemológico. Por último, se abarca la fase de devolución creativa que permite una evaluación prospectiva desde cada uno de los elementos: a nivel pedagógico permitiendo la formulación de ¿qué aprendemos de lo que hacemos?, un actuar y nuevas vías de acción, un cambio a partir del fundamento didáctico y una intervención a mediano y largo plazo a través de la epistemología».

2. LIDERAZGO

Decir «líderes» es pensar en aquellos hombres y aquellas mujeres que cambiaron el curso de sus sociedades, conduciéndolas a un futuro distinto del que –suponemos– habrían tenido de no mediar su existencia (Rojas & Gaspar, 2006).

El liderazgo resulta trascendental en el momento de actuar sobre un determinado grupo de personas, además, el líder ejerce una influencia conduciendolos hacia una línea de pensamiento. Por consiguiente, el liderazgo en el proceso de educación que refleja ser importante porque requiere de compromiso por parte del cuerpo administrativo y docente, en el cual deben identificarse con los sucesos violentos de conflicto armado y miles de afectados que ha dejado la violencia por más de 60 años en el país, donde los altos grados de indiferencia pueden llevar a la confrontación del ideal de una paz estable y duradera. Desde este proceso se puede exponer una visión amplia acerca del posconflicto en Colombia, partiendo de la formación de líderes y la transformación, la cual se logra desde la percepción de cada uno de los docentes (transmisores de conocimiento) y de qué manera ellos aplican nuevos modelos de enseñanza que favorezcan el liderazgo estudiantil puesto que los aprendizajes escolares ocurren en el aula de clase.

Según Rojas & Gaspar (2006) se introduce el tema del liderazgo en educación a partir de las bases éticas, políticas y metodológicas que son parte de la visión de la OREALC/UNESCO. Para introducir a estos aspectos fundamentales, nos referimos a los líderes como personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por o para su comunidad. Esto se aprecia claramente en algunos personajes en la historia del siglo XX, como Mahatma Ghandi o Winston Churchill, quienes supieron observar las frustraciones y deseos de sus comunidades y encabezaron procesos sustentados en la promesa de un mejor porvenir. El segundo capítulo se refiere a personalidades de diferentes países y ámbitos que fueron líderes de sus naciones a lo largo del siglo XX y que nos ayudan a ejemplificar las características que los educadores y directivos latinoamericanos deben desarrollar para mejorar la calidad de la educación en sus escuelas. El tercer capítulo de la obra define el origen y las causas de los aprendizajes escolares. En

ese sentido, se parte de la premisa según la cual los aprendizajes que ocurren en las salas de clases son responsabilidad principal de los profesores y profesoras. El liderazgo ayuda a los directivos y miembros de una comunidad educativa a crear una mirada propia sobre el aprendizaje en la escuela a partir de una gestión impecable y fundada en alianzas significativas. En el capítulo cuarto se aborda un rasgo fundamental en la tarea de las escuelas de calidad: la construcción de climas escolares efectivos. Para este fin, el lenguaje y las emociones son dos elementos que están estrechamente vinculados. El último capítulo define la motivación que debe generar el directivo en su escuela. La motivación es un estado de ánimo que debe existir en todos los miembros de la escuela, por consiguiente, un director o directora líder sabe generar climas adecuados para la Introducción - XV adquisición de aprendizajes en condiciones difíciles.

Existen varias características para reconocer un líder positivo y negativo según Maier (s.f) un líder positivo es aquel que piensa en positivo y cultiva un clima positivo, establece una comunicación asertiva, fluyen emociones agradables en nuestro cerebro, produciéndose más dopamina y serotonina, que son neuroquímicos relacionados con el placer.

El líder negativo siempre estará humillando y rebajando a sus subalternos, pues sólo se sentirán líderes si los demás se muestran inferiores a ellos, les temen y les obedecen. Desmotiva, aísla, desintegra, producen sentimientos que afectan la estabilidad emocional, al poco tiempo. Prefiere a gente sin carácter, que haga todo lo que él dice sin oponerse, que aprovechan su capacidad e inteligencia para liderar, pero hacia aspectos negativos.

Por medio de las cátedras de paz se orientará a los líderes positivos a que no se dejen afectar negativamente, y en cambio enseñar y promover un liderazgo positivo para la construcción de una sociedad.

2.1. Limitaciones

El desarrollo adolescente se da en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad. Es el periodo en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno (Krauskopf, 1994, 1995).

Lutte (1991) plantea que, actualmente, se va haciendo difícil distinguir entre adolescencia y juventud y, por ello, los autores más destacados en la materia y diversas instituciones no coinciden en su diferenciación, fases ni en los procesos que sistematizan. Se maneja una imagen fragmentada de la vida en la fase juvenil que puede orientarse en diversas direcciones; incluso se superponen los conceptos de adolescencia y juventud cuando se fijan los límites de la primera entre los 10 y los 20 años y los límites de la segunda entre los 15 y los 25. Aun cuando en sus extremos son poblaciones que se encuentran en estadios diferentes desde el punto de vista psicosocial y económico, en el diseño de las políticas y sus paradigmas, existen aspectos relacionados que afectan a ambos grupos cronológicos.

Actualmente nos encontramos en un periodo de transición donde se busca la igualdad para todos los seres humanos sin importar la condición social, sexual, religiosa, política o cultural, pero esto no ha sido muy fácil debido a las diferentes concepciones y paradigmas que se han creado frente a los diversos procesos de cambio que se plantean para evitar que haya una exclusión o segregación ante los nuevos procesos.

Se evidencia que hay adultos que aún se resisten a la idea de que los jóvenes puedan a su corta edad a realizar procesos que no vayan de acuerdo a lo planteado por ellos, aunque se sientan con el deber moral de ser ellos los pioneros y no los jóvenes que a su concepto no tienen la experiencia que ellos han forjado a través de los años. También se observa esa lucha de poderes entre lo ya establecido y las nuevas formas de conocimiento que dan inicio a ideas innovadoras que pueden trascender en el tiempo, pero a la vez esta lucha puede hacer que los jóvenes se sientan vulnerados y decidan excluir o dejar de lado la realidad colectiva, perdiendo a sí el interés en lo que les conviene para su vida y dejando esa labor a criterio de los adultos, que pueden no tener totalmente la razón por estar arraigados en métodos y pensamientos que no se ajustan a la situación y deben ser reestructurados para que así, puedan dar resultados que beneficien a todos.



Se deben establecer espacios donde los jóvenes y los adultos dialoguen, desde el punto de vista de las dos partes se llegue a un acuerdo donde las ideas de las persona adultas con las de los jóvenes puedan dar vía a nuevas formas de participación y a un trabajo mancomunado que permita el avance y no la división de estas partes.

Los jóvenes perciben las cosas de otra manera debido al procesos de vida que se dan actualmente, con una serie de conocimientos y experiencias, que los llevan a tener otra visión del mundo, lo cual hace necesario que se visibilicen en la sociedad para así empoderarse de los diferentes proyectos enfocados en la Juventud y participen de manera constante en la formación e implementación de los nuevos conocimientos, formando así una generación de jóvenes líderes apoyados en los conocimientos de los adultos para trascender las barrera multiculturales.

3. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El ser humano se encuentra en un constante proceso de evolución y aprendizaje, desde su nacimiento está condicionado a espacios que requieren su comprensión del entorno y conocer cada una de las cosas que lo rodean. Para esto, hace uso de la inteligencia, como factor innato del individuo, que se define como la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino. La formación de ideas, el juicio y el razonamiento frecuentemente señalados como actos esenciales de la inteligencia, como facultad de comprender (Antunes, 2006, p.9).

Igualmente, se relacionan inteligencias múltiples en cada individuo teniendo en cuenta recientes investigaciones en neurología que sugieren la presencia de zonas en el cerebro humano (...) zonas que según Gardner serían ocho y por lo tanto, el ser humano poseería ocho zonas de su cerebro donde se albergarían diferentes inteligencias, lo que él denomina inteligencias múltiples y son lingüística o verbal, lógico- matemática, la espacial, la musical, la cinestésica corporal, la naturista y las inteligencias personales (Antunes, 2006, p.20).

De este modo, se infiere que cada uno de los estudiantes del semillero adhiere y representa su percepción de las problemáticas y realidades de acuerdo a su capacidad cerebral dada por el estímulo y desarrollo de cualquiera de las inteligencias.

4. CÁTEDRAS DE PAZ

En épocas de posconflicto es normal escuchar hablar de temas orientados a la paz, su incidencia en la sociedad y miles de cuestionamientos frente a la manera más adecuada de fomentarla y mantenerla. Una de las principales respuestas, radica en la educación como principal herramienta y mecanismo de transmisión, potencialización y aplicación de conocimientos que permiten transformar la realidad social, por esto, se habla de educación para la paz.

4.1. Educación para la paz

La educación para la paz consiste en fomentar la capacidad de apreciar la libertad y las aptitudes que permiten responder a sus retos a partir de la preparación de sus ciudadanos para que sepan enfrentarse y afrontar las diversas situaciones que deben presenciar (UNESCO 1995 citado por Labrador).

Es así como en palabras de Johan Galtung: educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo (Labrador, 2000), es así como debe hablarse de una educación para la paz que esté apoyada en valores fomentados y trabajados desde los jóvenes que se empoderan y autogestionan los intereses de su comunidad universitaria y de su entorno, para una mejor calidad de vida caracterizada por una cultura de paz inclusiva.

Reflexionar sobre lo que podría ser la educación para la paz es una verdadera necesidad y un reto de primera magnitud (Labrador, 2000), razón por la cual, para la Universidad Minuto de Dios es imperante y primordial empezar a pensar en educación para la paz, y más teniendo en cuenta el período histórico

por el cual está pasando el país. Se hace necesario que los jóvenes tengan pleno conocimiento de los diferentes sucesos que marcaron al país y puedan empezar a pensar en mecanismos de no repetición, en herramientas pedagógicas que puedan instaurarse y permitan la transmisión de conocimientos íntegros y críticos, que sean la pauta para las diferentes transformaciones sociales que abarca e implica vivir en una cultura de paz.

Según Herrero (2003) si se quiere que una educación para la paz sea posible en el sistema educativo, además de examinar las cuestiones didácticas y organizativas, se debe dedicar una atención especial a las cuestiones sociales, políticas y filosóficas que intervienen en el currículum. Es necesario replantear el currículum actual del sistema educativo para superar sus muchas violencias institucionalizadas. En síntesis, se podría terminar diciendo que otro de los pilares básicos de la educación para la paz que propone Jares es que el proceso enseñanza-aprendizaje esté basado en el enfoque socio-afectivo, la inclusión de los aspectos afectivos y sentimentales a la educación, además de los intelectuales. Cabe destacar que para el autor la perspectiva práctica de la educación para la paz es su reto principal. Aplica, por tanto, los presupuestos y conceptos de la educación para la paz a ejemplos prácticos como juegos y ejercicios de simulación, dinámicas de clarificación de valores, juegos de roles, estudios de casos, dilemas morales, análisis de textos literarios.

Se puede analizar y reafirmar como la educación y cultura para la paz en el aula se debe iniciar con la creación de una comunidad basada en la comunicación y donde todas las relaciones interpersonales se deben dar en reciprocidad, confianza, comprensión, empatía y seguridad. También conocer las tres características del método socioafectivo con las estrategias que puede realizar el participante para encontrar las falencias por las cuales no se ha podido realizar la transición de la cultura de violencia a la cultura de paz que tanto se desea. De igual manera adoptar algunas metodologías estratégicas que ayudan a cooperar para junto al crecimiento del liderazgo positivo, se logre perdurar con una cultura de paz estable y equitativa, sin dejar de lado el contexto social en el cual se desarrolla cada ser humano, lo cual definitivamente es un reto.

4.2. Trabajar para una cultura de paz

Cultura de paz es una cultura fundamentada en valores que inspiran comportamientos y actitudes ciudadanas propicios para la convivencia armónica y pacífica. Construir una cultura de paz es arraigar en la conciencia de las personas y de las instituciones el convencimiento de que la vigencia, vivencia y práctica de relaciones sociales y humanas fundamentadas sobre el respeto de los derechos humanos, es un imperativo categórico para la viabilidad de una sociedad (Alianza Educación para la Construcción de Cultura de Paz, 2005).

Es posible construir y trabajar para una cultura de paz desde la comunidad (Ángulo, 2005, p. 13), en este caso: el semillero y las mujeres desplazadas, desde tres tipos de aprendizaje; como lo son: aprendizaje de la interdependencia, el pluralismo y por último la solidaridad. Mecanismos, que, al ser implementados, pueden generar grandes transformaciones desde la comunidad estudiantil, para la sociedad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Con el proceso investigativo ha sido posible reconocer la importancia de la aplicación del modelo praxeológico, en prácticas que involucran el liderazgo estudiantil encaminado a la instauración de cátedras sustentadas en una educación para la paz, en la cual se reconozcan los diferentes sucesos históricos, el papel del individuo en sociedad y su incidencia en el entorno social del cual forman parte, a partir de la apropiación de las competencias ciudadanas.
- El modelo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Zipaquirá, basado en ver, juzgar, actuar y devolución creativa, es fundamental para la cooperación, fortalecimiento de capacidades y habilidades de los estudiantes.
- El liderazgo en los estudiantes es trascendental en tanto permite la articulación de procesos inclusivos enfocados a la construcción de espacios de adherencia al conocimiento y transmisión de saberes.

- Con el reconocimiento y potencialización de las inteligencias múltiples es factible establecer herramientas pedagógicas innovadoras sustentadas con actividades lúdico didácticas enfocadas a la construcción de paz.
- Cada estudiante del semillero está en la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades, trabajar desde ellas para la promoción de ideas que transformen la realidad social.
- Debe hablarse de una educación para la paz que esté apoyada en valores fomentados y trabajados desde los jóvenes que se empoderan y autogestionan los intereses de su comunidad universitaria y de su entorno, para una mejor calidad de vida caracterizada por una cultura de paz inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, A. (2006). *Inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas*. Madrid, España. El comercio S.A.
- Gardner, H. (s.f). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona, España. PAIDÓS. Versión en línea http://brd.unid.edu.mx/recursos/CIED/Gardner_inteligencias.pdf.
- Herrero, S. (2003). *Educación para la paz. Un reto en el nuevo milenio*. Convergencia 33: Revista de ciencias sociales septiembre-diciembre 2003. Toluca México. Versión en línea <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>.
- Juliao, C. (2012). *Enfoque praxeológico UNIMINUTO*. Archivo de video, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=io48oJCFNeA&t=121s>.
- Labrador, C. (2000). *Educación para la Paz y la Cultura de Paz en documentos Internacionales*. Contextos Educativos file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Dialnet-EducacionParaLaPazYCulturaDePazEnDocumentosInterna-201070%20(4).pdf.
- Maier, V (s.f.). Universidad de Aconcagua. Versión en línea https://alumnosenfermeriauaac2014.files.wordpress.com/2014/0/sesion_u_1_7_liderazgo_positivo_y_negativo.pdf.
- Palos, J. (s.f.). *Educación y cultura de la paz. Universidad de Barcelona. Organización de Estados Iberoamericanos: Para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>.
- Pascual, A. (2006). *Clarificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela*. Madrid, España. MARCEA, S.A.



Los sistemas de Evaluación de la Educación Superior en México y España

García García, César

CIIDET/Tecnológico Nacional de México, Querétaro, México
cesargarcia1810@gmail.com

Hervás Torres, Mirian

Universidad de Granada, Granada, España
miriamhervas@ugr.es

Resumen

Desde la convergencia e integración mundial de la Educación Superior, la conformación de sus sistemas de evaluación está en el punto de mira, apreciándose el esfuerzo de los gobiernos para conducir, regular y vigilar a las Instituciones de Educación Superior. Esta evaluación se centra en las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, pero también las funciones adjetivas de gestión, bajo la lógica de la calidad, principios de eficiencia, eficacia, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad. Mediante el método comparado se contrasta los sistemas de evaluación de Educación Superior entre México y España, obteniendo como resultados la similitud de programas gubernamentales enfocados en la evaluación de la docencia con estándares e indicadores de actividades de investigación, y al mismo tiempo se aprecian diferencias en los marcos históricos de conformación de los sistemas de evaluación, los tipos de agencias centralizadas (caso de España) o descentralizadas (caso de México).

Abstract

From convergence and global integration of Higher Education, the establishment of evaluation systems is in the crosshairs, appreciating the efforts of Governments to lead, regulate and monitor the Institutions of Higher Education. This assessment focuses on the substantive functions of teaching, research, and connection, but also the procedural functions of management, under the logic of the quality, principles of efficiency, effectiveness, transparency and accountability to the society. Through comparative method it will be contrasts the evaluation systems of Higher Education between Mexico and Spain, obtaining as a result the similarity of governmental programs focused on the evaluation of teaching with standards and indicators of research, and at the same time there are differences in historical frameworks of formation of systems of evaluation, the types of centralized agencies (case of Spain) or decentralized (case of Mexico).

Palabras clave: Educación Superior, evaluación, acreditación, certificación, programas.

Keywords: Higher Education, assessment, accreditation, certification, programs.

INTRODUCCIÓN

Diversos autores (Schirewer, 1997; Altbach, 2001) coinciden que en el marco de la globalización hay una convergencia y una diferenciación de los sistemas de Educación Superior (ES) a nivel mundial. Por ello, es necesario comparar cómo son los sistemas de evaluación para comprender sus semejanzas, diferencias y aprendizajes que sirvan para el desarrollo de políticas educativas mejoradas.

Se entiende que los sistemas de evaluación son un esfuerzo de los gobiernos para conducir, regular y vigilar a las instituciones de ES. Esta evaluación se centra en las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación, y en las funciones adjetivas de gestión, bajo los principios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.

Con este marco, México y España han constituido sus sistemas de evaluación formales, permanentes y sistemáticos mediante un conjunto de instituciones, políticas, programas gubernamentales y procesos académicos, de gestión y organización, que necesitan ser revisados.

El presente trabajo mediante el método comparado toma como objeto de análisis los sistemas de evaluación en un marco histórico-político centrado en el interés de los estados, las instituciones y programas de evaluación, calidad, acreditación y certificación de la ES. Se plantea un contraste entre políticas, programas gubernamentales y procesos de evaluación, y se extraen las diferencias y semejanzas de los sistemas para entender las causas (Schriewer, 1998); comprender qué puede servir para un sistema educativo, qué no funciona y qué cambiar y ajustar (Cox, 2003); ahondar en la discusión, diseño e implementación de políticas para el sector educativo terciario; e incluir las perspectivas y las experiencias globales (Albatch, 2001).

1. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México la evaluación de la ES se produce en los años 70. Los primeros ejercicios estuvieron relacionados con procesos de planeación gubernamental con fines de diagnóstico, pronósticos de demanda y crecimiento, así como programas específicos de desarrollo institucional. En los años 80 la evaluación se empezó a asociar en la conducción de gobierno y de pensar las políticas para ES bajo principios de eficiencia y eficacia.

Sin embargo, la mayoría de los investigadores nacionales (Buendía, 2011; Mendoza, 2003; Rubio, 2007) coinciden en que propiamente el sistema nacional de evaluación comienza en los años 90 con la edificación de un conjunto de agencias de evaluación y programas gubernamentales de financiamiento extraordinario para conducir, regular y vigilar a las Instituciones de Educación Superior (IES).

1.1. El periodo de modernización y evaluación

En la década de los 90, conocida como periodo de modernización, la evaluación pasó de ser un instrumento de planeación universitaria a ser un mecanismo de regulación y conducción de las universidades (Mendoza, 2003), mediante valores como la búsqueda de calidad, del financiamiento extraordinario, la rendición de cuentas (accountability) y modelos de gestión empresarial (Buendía, 2011).

De acuerdo a Mendoza (2003) el sistema de evaluación de la ES se estableció a partir del Programa de Modernización Educativa (1989-1994), del cual se establecieron tres líneas de acción: (a) la evaluación que realizarían las propias instituciones (autoevaluación), (b) la evaluación del sistema y de los diversos subsistemas que lo conformaban por especialistas nacionales y extranjeros, y (c) la evaluación interinstitucional, mediante un esquema de evaluación por pares académicos calificados.

La autoevaluación que realizarían las propias universidades, se planteó con fines de diagnóstico y mejora, donde todas las universidades estatales fueron evaluadas al 100%. En el caso de la evaluación del sistema por especialistas nacionales y extranjeros, se consideró la participación de la UNESCO y de la OCDE. Los resultados aparecieron en un documento de 1997 titulado, Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación Superior.

Finalmente para la evaluación interinstitucional, se creó un sistema de evaluación por pares, la forma más legítima fue a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), organismo no gubernamental integrado por pares académicos, quienes estaban en mejores condiciones dotados de opinar sobre la calidad de un programa académico que se ubicaba en su campo de conocimiento.

1.2. Una nueva década de evaluación...y acreditación

A finales del 2000 se continúa con la meta de conformar un sistema nacional de evaluación, para ello se introduce un mecanismo inédito, la acreditación. En este proceso, la evaluación se enten-

día como una estrategia gubernamental que permitía detectar desigualdades de calidad en los programas educativos, para propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los mismos. Mientras la acreditación se identificó como un medio adecuado para lograr el reconocimiento social y el prestigio (Rubio, 2007, p.36).

En esta década, a solicitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP), organismo gubernamental encargado de regular la educación del país, los CIEES empezaron a evaluar las IES tecnológicas y algunas IES particulares que lo solicitaran. Finalmente los CIEES, conformaron un padrón de programas educativos para ubicarlos en distintos niveles de calidad.

De la misma manera, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo que defiende la presencia, interés y pertinencia de la educación privada en el sistema educativo nacional, logró en el año 2000 funciones de acreditación de sus asociados. En esta década poco más del 6% de las IES privadas contaban con reconocimiento de su calidad (es decir, estaban acreditadas) y era evidente la falta de regulación de la calidad de las universidades privadas (Mendoza, 2003). En la misma década, nace el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), cuya función consiste en reconocer a las agencias de acreditación, las cuales son las encargadas de otorgar las acreditaciones a los programas educativos.

1.3. Los programas gubernamentales de evaluación y acreditación

La entrada para la evaluación de la ES fue su carácter no obligatorio y con fines de diagnóstico, hasta evolucionar en diversas instituciones y programas gubernamentales de evaluación y acreditación que comenzaron a evaluar la investigación y la docencia, asociados a la asignación de recursos económicos (el financiamiento extraordinario).

En este tenor, tres programas gubernamentales se pueden mencionar: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).

El SNI para evitar la fuga de cerebros frente a la crisis económica ofrecía un apoyo económico a los científicos e investigadores más sobresalientes de las IES públicas. Actualmente es un Programa que evalúa la calidad de los investigadores y aparece como indicador de evaluación de otros programas de mejora. Asimismo, es el Programa más longevo que se ha modernizado para evaluar a los investigadores, contando actualmente con 27 mil investigadores.

En el caso del PROMEP aplicó sólo para IES públicas con el propósito de mejorar la formación académica de los profesores universitarios e incrementar la figura de Profesores de Tiempo Completo (PTC) asociados a actividades de investigación.

Con la expansión de la ES muchos de los profesores sólo tenían estudios de pregrado (licenciatura), con el PROMEP se buscaba que tuvieran un grado de formación mayor al que impartían la enseñanza. Este objetivo prácticamente se logró con creces. Actualmente hay una política gubernamental donde para la contratación de profesores en las IES públicas el nivel académico de contratación que se requiere es de maestría o doctorado.

Finalmente el PNPC se crea para atender el problema de la masificación de los posgrados y mejorar su calidad, lo cual se busca a partir de conseguir mejorar determinados indicadores (plan de estudios, personal académico, estudiantes, infraestructura y vinculación). La acreditación no es permanente, sino se da por niveles y por temporalidad. Existen Programas de posgrado de reciente creación, en desarrollo, consolidados, y competencia internacional, los cuales son evaluados cada 3 años y pueden subir de nivel o salir del Programa.

Finalmente, el gobierno creó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), un instrumento de planeación y evaluación de mejora institucional que ha servido hasta el momento para la asignación de recursos extraordinarios a las IES públicas.



EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

España como país joven en su sistema de evaluación se ha visto obligado al cambio ante un entorno de integración dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En la Reforma Universitaria de 1983 su interés residía en la evaluación del rendimiento docente y científico del profesorado, posteriormente con la Ley Orgánica de Universidades del 2001 se orientó hacia la calidad de las IES con respecto a la rendición de cuentas, transparencia, cooperación y competitividad de las universidades, información a la administración y a la sociedad, mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades (Barrenetxea et al., 2005). Esto dio lugar a procesos de evaluación, certificación y acreditación.

En este proceso, España se percató de la necesidad de contar con sistemas de evaluación y acreditación de calidad compatibles y precisos para conseguir el reconocimiento mutuo entre las diferentes instituciones educativas europeas, y constatar la existencia de los niveles de calidad prefijados (Haug, 2003).

Esto se produce en un periodo de 15 años, con la armonización de los estudios universitarios oficiales españoles mediante las directrices establecidas en el Proceso de Bolonia (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA-, 2016), llegando al acuerdo de Grados (4 años), Máster (1 año) y Doctorado (4 años), lo cual ha supuesto la edificación de un sistema de evaluación, fundando la ANECA, y posteriormente las agencias especializadas de evaluación por Comunidades Autónomas, que integran programas enfocados en la evaluación, acreditación y certificación.

1.4. Los programas de Evaluación, Acreditación y Certificación

La ANECA creada en 2001 con el propósito de integrar competitivamente las IES españolas al EEES, aportar garantía externa de calidad al sistema universitario mediante la evaluación, la certificación y la acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Creó una serie de Programas que dan cuenta de la evaluación centrada hacia la docencia, en las enseñanzas y las instituciones.

Su labor con el docente se dirige a la creación de los programas PEP (Programa de Evaluación del Profesorado), ACADEMIA, DOCENCIA y CNEAI.

El PEP creado para la contratación del docente universitario, bajo diferentes figuras (profesor ayudante de doctor, profesor contratado y profesor de universidad privada), evalúa su formación académica, formación más especializada (p.e., estancias posdoctorales), o experiencia docente e investigadora (publicaciones científicas en revistas de prestigio), entre otras. Según los datos recogidos su impacto arroja altos niveles de exigencia en la evaluación docente y la pretensión de esta agencia de conseguir personal altamente cualificado. No obstante, esta exigencia ha generado una teoría del embudo, donde los nuevos profesores tienen menos opciones de acreditarse y a la vez las propias IES menos alternativas para contratar docentes, siendo resultado de las políticas de austeridad iniciadas por la crisis económica que amenazó al país desde 2007.

El Programa ACADEMIA, se avoca a evaluar al docente, pero bajo la expectativa de una contratación permanente bajo las figuras de Profesor Titular de Universidad y Catedrático de Universidad (figura similar al de PTC en México). Sus resultados dan cuenta de una elevada exigencia en los procesos de evaluación, y con la entrada en vigor en noviembre de 2017 de los nuevos requisitos, se alerta del endurecimiento en la mayor parte de las áreas, especialmente, en la relacionada con la investigación docente, provocando dejar a centenares de profesores universitarios sin ascenso.

Finalmente, el Programa DOCENCIA ha propuesto sistemas de evaluación a todo el profesorado mediante asesorías expertas y técnicas y procesos de evaluación internos de cada IES. Sin embargo, la limitación del Programa son los escasos recursos económicos con los que cuentan las IES.

Con respecto a los procesos de evaluación para la mejorar de la calidad de las IES, la ANECA puso en marcha los programas AUDIT, VERIFICA, MONITOR, ACREDITA y ACREDITA PLUS.



El Programa AUDIT trata de favorecer y promover el desarrollo e implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad en las IES, y poner en práctica procedimientos conducentes al reconocimiento y certificación de dichos sistemas, toma como objeto de evaluación la propia gestión administrativa, la formación de los docentes, los planes de estudio, etc. Sus resultados, han otorgado a 26 universidades esta certificación, que sirve para mejorar procesos de mejora de la enseñanza y para rendir cuentas a la sociedad.

El Programa VERIFICA dirigido a evaluar los planes de estudio (títulos de grado, máster y doctorado oficiales) y títulos oficiales de ES no universitaria, o supervisar las competencias que se adquirirán en la titulación, se ha observado un incremento del número de nuevos títulos oficiales a evaluar, superando el millar de propuestas. Sus resultados confirman una valoración notablemente alta, aunque esta realidad no asegura una pertinencia entre el nivel de ajuste entre la oferta y la demanda por parte del alumnado.

El Programa MONITOR encargado de evaluar la calidad de los títulos oficiales universitarios, donde contrasta las tasas de rendimiento, abandono o deserción escolar, etc., y comprueba su correcta implantación. Entre sus mejoras ha incluido la definición del plan de estudios con base en un modelo educativo centrado en el estudiante y los propósitos del EEES, repercutiendo en una mayor dedicación del docente y reflexión sobre los resultados que deben lograr los estudiantes, suponiendo una transformación significativa que aún está en proceso.

Mientras el Programa ACREDITA dedicado a la renovación de los títulos de grado, master y doctorado, sus resultados indican una valoración favorable en una alta tasa de títulos de grado y de máster, reflejando el trabajo previamente realizado por las instituciones. El programa ACREDITA PLUS, tiene la particularidad de proporcionar Sellos Europeos de Calidad para los títulos universitarios como reconocimiento de su orientación profesional de sectores científico-técnicos y profesionales en el ámbito europeo, ofreciendo un respaldo a los egresados al incluirlo como mérito en los títulos de Ingeniería (EUR-ACE) e Informática (EURO-INF). Sus resultados arrojan, que del sello EUR-ACE®, fueron evaluadas positivamente 17 propuestas y del sello EURO-INF 6 propuestas, dando a entender el plus con el que cuentan estas titulaciones y los centros acreditados, repercutiendo en esfuerzos de otras titulaciones con las que compensar esta desventaja hacia los egresados (p.e., prácticas en empresas, etc.).

Finalmente, la Comisión Nacional de Evaluación de la Investigación (CNEAI), responsable de la evaluación de la actividad investigadora y de otorgar los tramos de investigación (sexenios), ofrecen al docente un elemento de orientación y reconocimiento para la mejora en su labor a través de diversos incentivos (económicos, incremento o no de carga docente, etc.). Aunque, desde 2012 introdujo el concepto de sexenio vivo, que consistía en que aquel docente que no contase con un tramo de investigación activo, podría ver incrementada su carga docente hasta un máximo de 32 créditos ECTS, perdiendo así el rol histórico de incentivo positivo de investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comparación entre los sistemas de evaluación de la ES entre México y España hace evidente sus diferencias y similitudes para diseñar e implementar políticas y programas que mejoren la calidad de la ES.

Entre sus diferencias, **México cuenta con una historia y cultura de evaluación de la ES** larga, mientras que en España es reciente. Además, el sistema de ES mexicano es amplio y diverso, originando un conjunto de agencias de evaluación gubernamentales y no gubernamentales sumados a un conjunto de programas viejos y nuevos de evaluación y acreditación. Mientras que el español es **más sencillo, dado que respondió a una menor heterogeneidad y volumen de** instituciones, y centralizado en el gobierno.

Sobre las similitudes ambos países, han creado políticas y programas de evaluación, acreditación y certificación, con el propósito de regular y mejorar la calidad de la ES y rendir cuentas a la sociedad.

México ha conseguido avances en los impactos y efectos de los programas de evaluación, mientras que España, los resultados de sus programas de evaluación son un tema pendiente, aunque entre

sus buenas prácticas, se incluye el ajuste normativo y legal al sistema de evaluación unificado, al contrario del caso de México cuyo marco legal de ES es de 1978.

En lecciones por aprender, México no tiene un referente internacional, pero podría considerar la experiencia de integrarse a un bloque educativo regional de mejor calidad, o considerar los rankings internacionales a nivel regional. Otra lección es el Programa AUDIT español que certifica los títulos universitarios, algo que se intentó con el CENEVAL, pero fue duramente criticado y rechazado por las universidades públicas. Y en la evaluación del conjunto de profesores e instituciones como norma o reglamento, en este caso, España evalúa de la misma manera a docentes e instituciones, mientras que México sólo se ha encargado de evaluar al sector educativo público, dejando en el sector privado una acción voluntaria.

El gran pendiente para México reside en la actualización legislativa para la ES donde sea obligatoria la rendición de cuentas mediante la evaluación externa y la acreditación de las funciones sustantivas y adjetivas de las instituciones y que los Registros de Validez Oficial de Estudios que se otorgan a los centros privados tengan vigencia determinada, siendo renovables con base a criterios de acreditación. Para España queda pendiente unificar los sistemas de ES con Europa, establecer criterios de sistematización unificados y clarificados de los indicadores existentes, y la creación de un ente específico para la gestión de la evaluación de las universidades que se encargara del seguimiento del proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2016). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas. Madrid: ANECA.
- Albatch, P. (2001). *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la Universidad y el Desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Barrenetxea, M., Cardona, A., y Echebarría, C. (2005). La evaluación externa de la calidad en la educación superior: Reino Unido, Suecia y España. *Revista Española de Control Externo*, 7(20), 89-118.
- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3), 1-19.
- Cox, C. (2013). Políticas de Educación Superior: Categorías para su análisis. En Calderón, J., *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 259-285). México, DF: Plaza y Valdés, S.A.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(10), 445-468.
- Haug, G. (2003): Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future. *European Journal of Education*, 38(3), 229-239. doi: 10.1111/1467-3435.00143.
- Mendoza, J. (Octubre 2003). *La Evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Comunicación presentada al VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>.
- Palomares, D., García, A., y Castro, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista española de documentación científica*, 31(2), 205-229. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2008.v31.i2.425>.
- Rubio, J. (2007). La Evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 35-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>.
- Schriewer, J. (1997). Sistema Mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia. Nueva época*, 1(1), 21-58.

Adopción de Herramientas Educativas en Familia y Escuela.

González Bohórquez, Myriam Yohana

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Zipaquirá, Colombia.

myriam.gonzalez@uniminuto.edu

twomay84_9@hotmail.com

Resumen

Actualmente la sociedad pasa por un desequilibrio social donde no se conoce la incidencia de problemáticas que afectan continuamente a un individuo, por lo cual se ha visto la necesidad de abordar el entorno familiar como núcleo de la sociedad y el entorno escolar como acompañamiento continuo a la formación que precede de la familia. Es así como surge la propuesta de retomar diferentes tipos de familia para delimitar problemáticas que se presentan, y con ello diseñar actividades didácticas que permitirán generar espacios de enseñanza-aprendizaje, consolidándose así material pedagógico que permitirá realizar una evaluación y seguimiento del aprendizaje en cada entorno familiar y escolar. Los resultados que se evidencian de la aplicación e interacción con el material pedagógico, se retomarán para consolidación de rutas de atención y prevención que utiliza el Trabajador Social para manejar y mitigar problemáticas que se evidencian actualmente.

Es necesario que hoy en día se genere espacios para formar a la familia en contextos diversos que no permiten la estabilidad de una sociedad, por lo cual fue indispensable comparar y asociar procesos de enseñanza-aprendizaje en el entorno familiar y escolar, siendo estos los dos lentes sociales de formación de un individuo. La relación de los mismos consolidará información que muestra la tipología familiar, contexto, estructura organizativa, acciones que sigue cada núcleo familiar para el condicionamiento de un modelo educativo que determine criterios, particularidades de la interacción y convivencia familiar para evidenciarse en su entorno próximo.

Abstract

Currently the society is going through a social imbalance where the incidence of problems that continuously affect an individual is not known, which is why we have seen the need to address the family environment as the core of society and the school environment as a continuous accompaniment to the previous training of the family. This is how the proposal to return to different types of family to define problems that arise, and thus design teaching activities that will generate teaching-learning spaces, consolidating pedagogical material that will allow an evaluation and monitoring of learning in each environment family and school. The results that are evidenced by the application and interaction with the pedagogical material, will be retaken for the consolidation of prevention care routes used by the Social Worker to manage and mitigate problems that are currently evident. It is necessary that nowadays spaces are generated to train the family in diverse contexts that do not allow the stability of a society, for which it was indispensable to compare and associate teaching-learning processes in the family and school environment, these being the two lenses social training of an individual. Their relationship will consolidate information that shows the family typology, context, organizational structure, actions followed by each family nucleus for the conditioning of an educational model that determines criteria, particularities of interaction and family coexistence to be evident in their immediate environment.

Palabras clave: Familia, Enseñanza-aprendizaje y Educación Comparada.

Keywords: Family, Teaching-learning and Comparative Education.

INTRODUCCIÓN

La investigación se consolida en análisis del entorno familiar y escolar como medios de acción que evidencian vacíos de aprendizaje permanente, ya sea por no tener una directriz específica de enseñanza o por privilegiar escenarios que evidencian crecimiento laboral o profesional, antes que el familiar y escolar. Se requiere entonces de ver entorno familiar como un sistema social, que está conformada por tres subsistemas básicos: fraterno, conyugal, parentesco – filial, que a su vez están interrelacionados relacionados con el suprasistema (el vecindario, la comunidad, el trabajo, la escuela y la escuela como un todo); (...) «Es la única sociedad vinculada con los demás sistemas. Lo que ocurre con un miembro repercute en los demás sistemas, mediante un intercambio simbiótico de energía,

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.009>



información, cultura, normas y funciones» (Quintero, 2007, p 59). Por ello se requiere de observar, indagar, contrastar y comparar el entorno familiar de diferentes tipos de familia para consolidar información que permita crear herramientas pedagógicas que logren direccionar un aprendizaje guiado para fortalecer estructura familiar que se evidencia frágil por los cambios sociales que surgen de una globalización desenfrenada.

La familia es el primer lente social que permite identificar y asociar comportamientos vistos a nivel social, es de anotar que este entorno muestra un grupo de convivencia basado en el parentesco, la filiación y la alianza; sus miembros están ligados por sangre o por afinidad, lo cual crea una serie de relaciones, obligaciones y emociones. Si entonces el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente transmisor de normas, valores, símbolos, ideologías e identidad, donde se focalizan las acciones de las instituciones (Quintero, 2007.p 59).

Entonces la familia concibe al individuo como agente social logrando evidenciar las bases para convivir en sociedad, dando paso a un proceso de formación que acompaña e integra lo aprendido en familia, siendo entonces el entorno escolar el siguiente lente para estudio y evidencia de lo que es el aprender a aprender. Para ello es necesario incursionar en los sistemas educativos globales que permitan dilucidar el actuar y el accionar de la educación en un contexto local, con ello se establecerán estudios que logran mostrar y diferencias los métodos de enseñanza para enriquecer cada modelo de acción pedagógico.

Cuando se habla de enseñanza- aprendizaje se direcciona a establecer características dadas de acuerdo al manejo que el docente desempeña en el aula de clases, determinando que cada proceso educativo evidencia diversos mecanismos que se pueden compactar y generar un método de enseñanza que permita al educando obtener conocimiento global de manera local. Entonces la educación se consolida como proceso de adquisición de conocimiento y un escenario para evidenciar la esencia de un sujeto que se involucra en un entorno diverso y abierto a comparación de su entorno familiar.

Por ello cuando se determina una educación comparada tiene como objeto de estudio la realidad o parte de ella, dentro de cada área académica, observándose la comparación de los hechos educativos y de las relaciones que le unen a su medio (García, 2012), mostrando la educación comparada como un instrumento imprescindible para la elaboración y ejecución de reformas e innovaciones educativas (García, 2012), que se requieren para la implementación de modelos educativos que permitan argumentar, interpretar y proponer sobre la realidad social actual.

1. ENTORNO FAMILIAR

Desde la perspectiva de Minunchin define «La familia es un grupo de personas, unidas emocionalmente y/o por lazos de sangre, que han vivido juntos el tiempo suficiente como para haber desarrollado patrones de interacción e historias que justifican y explican tales patrones». (1998, pág. 12); por lo cual en el contexto familiar se desarrollan habilidades de interacción, construyendo poco a poco una historia, evidenciándose la familia como primera instancia en el desarrollo escolar del niño, pues es allí donde van formando valores, actitudes, posturas que más tarde afianza y demuestra en su diario vivir.

El grupo familiar como una constitución que se considera la más importante en la vida del ser humano puesto que en su desarrollo integral tienen muchas necesidades biológicas (alimentación, sueño, descanso abrigo a la reproducción etc), como necesidades que se refieren a áreas afectivas y sociales. (MORA, 1986, p.1). Es de anotar que cada integrante de la familia goza de capacidades intelectuales únicas, con talentos que son poco aprovechados, sometiéndose en un círculo vicioso tradicional, donde cada miembro da respuesta a particularidades que surgen de conflictos interpersonales, visibilizándose en disputas familiares que muestran disfuncionalidad social.

Los integrantes de cada entorno familiar dan respuesta a largos periodos de negociación, compromiso, reorganización y competición. (Minunchin, 1998, pág. 12), este proceso de intercambio permite mostrar factores que influyen para establecer normas, roles, responsabilidades y acciones dependiendo del contexto o situación de la dinámica familiar. Es necesario reconocer cada aspecto familiar para condicionar un modelo de enseñanza-aprendizaje que muestre lineamientos familiares que demuestren la convivencia, el manejo y la integralidad familiar.

A lo largo de la historia ha sido reconocida como la institución social primordial para el desarrollo social, por ello se hizo necesario la identificación del estado actual de la familia en cuanto a nivel estructural, funcional y vital al igual que sus características socio-demográficas, socio-culturales, socio-económico y psicológico donde las pioneras en este proceso fueron las ONGS y universidades tanto públicas como privadas quienes enfatizaron la investigación hacia las conductas derivadas de la relación socio-familiar que tienen o llevan a diario (Quintero, 2001)

1.1. Enseñanza- Aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje pueden ser variados, más aún, cuando se maneja la diversidad social y la proyección a un desarrollo centralizado que permita la cooperación para el desarrollo aglutinado en un conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas elaborados para colaborar con personas, pueblos, regiones o países que precisan de apoyos para mejorar sus condiciones de vida, para desarrollar plenamente sus potencialidades hasta alcanzar una vida digna y autónoma (Celorio, G. 2007). Por esto se requiere de un conocimiento previo del ambiente que se pretende evaluar, ya que su aplicabilidad puede presentar variaciones evidentes que demuestren la tipología familiar, su dinámica, el manejo del sujeto frente al lente familiar y escolar.

Partiendo de lo anterior se puede anotar que es fundamental la utilización de todos los elementos que integran el proceso de formación de la persona, y que la libertad sin dirección es vacía. Para ello el mundo de la educación, por sus diversos agentes y todos los niveles de intervención debe ocuparse deliberadamente de identificar un modelo de educación continuo que pretenda moldear e instaurar mecanismos de participación activa, desarrollando un compromiso, de ayuda y de preocupación por las otras personas, aun a pesar de las diferencias en los niveles de habilidades, las diferencias de raza de género y de clase social, a través de estrategias competentes a nivel social y actitudes pro-sociales (Chaux, E. 2013).

1.1.1. Educación Comparada

La educación comparada tiene como objeto de estudio la realidad o parte de ella, dentro de cada área académica, observándose la comparación de los hechos educativos y de las relaciones que le unen a su medio (García, 2012), mostrando la educación comparada como un instrumento imprescindible para la elaboración y ejecución de reformas e innovaciones educativas (García, 2012), que se requieren para la implementación de modelos educativos que permitan argumentar, interpretar y proponer sobre la realidad social actual.

Entonces la Educación Comparada se caracteriza por el estudio de los problemas educativos con un enfoque multi y transdisciplinario, que sigue una vocación internacional y multicultural, examinando aspectos como la relación entre la educación y el desarrollo económico, político y social (López, 2008). Es por ello que se revisa las estrategias de enseñanza y métodos de aprendizaje que instituciones colombianas aplican para el direccionamiento y manejo convivencial en sus estudiantes, permitiendo observar la interacción en el ente familiar y escolar. Al verificar las necesidades familiares y escolares que el niño requiere, se establecerán mecanismos de acción que condicionan al sujeto a recibir información acertada para fortalecer un crecimiento emocional y físico adecuado que propenda un mejor calidad de vida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hoy es necesario retomar estrategias educativas que permitan conocer y distinguir cada entorno familiar, dado que cuando se toma la tarea de ser padres no se está preparado y la práctica es la que permite adquirir conocimiento. Esto permite dar paso a la gran incógnita de cómo elaborar una herramienta didáctica que permita ser la guía para que un padre afronte situaciones familiares que pueden desestabilizar o incidir en la estabilidad emocional y social de un sujeto que se desenvuelve en escenarios diversos.

Cada proceso realizado durante el proyecto social se fundamentará en el análisis y comparación de estrategias de enseñanza y métodos de aprendizaje que condicionen al sujeto a recibir información oportuna para fortalecer su capacidad cognitiva y emocional al momento de interactuar con circunstancias que no permiten la estabilidad de su entorno próximo.

La creación de ambientes de aprendizaje condicionan a fortalecer lazos familiares y escolares que motiven al sujeto a valorar y desempeñarse como persona única, que logre desarrollar mecanismos de resolución de conflictos frente a circunstancias ocasionales y frecuentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Celorio, G. (2007). «Educación para el desarrollo». En: Celorio, G. & López, A. (Coords.). Diccionario de Educación para el Desarrollo. Bilbao: Hegoa. Recuperado de: http://pdf.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf.

Chaux, E. (2013). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración en las áreas académicas*. Universidad de los Andes. Bogotá.

García, J. L. (2012). Naturaleza y límites de la educación comparada. En J. L. García, M. J. García & E. Gavari (coordinadores), *La educación comparada en tiempos de globalización* (pp. 15-42). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(1), 1-9.

Mora Rojas, R. (1986) *problemas de la familia y la niñez en costa rica*, Universidad de Costa Rica.

Minunchin, S. (1998), *El Arte de la terapia familiar*, ediciones Paidós ibérica S.A Barcelona.

Quintero, A. (2007), *Diccionario especializado en familia y género*, 1 edición, Buenos Aires, Lumen.



La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justicia social en España y México

Juárez Romero, Claudia Amanda

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México, México.
amandajuarezrom.unam@gmail.com

Alcántara Santuario, Armando

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
aralsantuario@gmail.com

Miñán Espigares, Antonio

Universidad de Granada, Granada, España.
aminan@ugr.es

Resumen

Para contar con docentes preparados para desarrollar escuelas inclusivas, los sistemas deben preocuparse de su formación. La cuestión de partida es averiguar cuál debe ser el perfil del docente inclusivo. Este perfil ha sido estudiado por la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), agrupando las competencias en cuatro valores: 1. Valorar la diversidad del alumnado (la diversidad es un recurso y un valor), 2. Apoyar a todo el alumnado (sacar lo mejor de cada uno), 3. Trabajar en equipo, 4. Desarrollo profesional permanente. Algunas de las competencias están relacionadas con: ser capaces de generar un aula democrática, solidaria y participativa, transmitir altas expectativas de progreso en los estudiantes, flexibilizar y adaptar el curriculum e innovar la enseñanza relacionándola con situaciones de la vida. En este trabajo de educación comparada nos planteamos averiguar cómo perciben los futuros docentes el nivel de inclusión que existe en las Escuelas donde realizan prácticas. Para ello se utiliza un cuestionario adaptado a partir del trabajo de Booth y Ainscow (2000). En la valoración que les pedimos se ponen en juego los conocimientos que obtienen en la formación inicial sobre inclusión educativa y su capacidad de comprensión del contexto escolar. La muestra está formada por estudiantes de Magisterio de México y de España. El contraste entre los resultados obtenidos de ambos países nos permitirá extraer conclusiones que orienten las medidas de mejora de la formación de docentes para colaborar con escenarios de justicia social a implementar en los programas de formación de docentes de México y de España. El enfoque correcto, siguiendo a Bolívar (2011) es el de encontrar conocimientos que hagan avanzar y hacer paulatinamente más justas las sociedades reales, en lugar de definir una justicia perfecta y establecer las condiciones que deben cumplir las instituciones.

Abstract

In order to have teachers prepared for the development of inclusive schools, systems must be committed with their training. The starting point should be the profile of the inclusive teacher. This profile has been studied by the European Agency for the Development of the Education of Students with Special Education Needs (2012), grouping the competences into four values: 1. To value the diversity of students (diversity is a resource and a value), 2. Supporting all students (get the best out of each one), 3. Working as a team, 4. Permanent professional development. Some of the competences are related to the ability to generate a democratic, solidarity and participatory classroom, transmit high expectations of progress in students, make flexible and adapt the curriculum and innovate teaching relating it to life situations. In this comparative education work, we consider how future teachers can find the level of inclusion that exists in the schools where practices are carried out. For this, a questionnaire adapted from the work of Booth and Ainscow (2000) is used. In the evaluation that we ask them, the knowledge they got in the initial formation about educational inclusion and their ability to understand the school context are put at stake. The sample is formed by «magisterio» (teacher training) students of Mexico and Spain. The contrast between the results obtained from both countries allows us to draw conclusions that guide the improvement measures of teacher training to collaborate with the social justice scenarios to be implemented in teacher training programs in Mexico and Spain. The correct approach, following Bolívar (2011), is to reach the knowledge that advances and gradually real societies, instead of defining perfect justice and establishing the conditions that institutions must meet.

Palabras clave: educación comparada, diversidad, formación docente, inclusión educativa, justicia social.

Keywords: comparative education, diversity, teacher training, educational inclusion, social justice.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.010>



INTRODUCCIÓN

La justicia social plantea la necesidad de lograr un reparto equitativo de los bienes sociales. En una sociedad con justicia social los derechos humanos son respetados y las clases y grupos sociales más desfavorecidos cuentan con oportunidades de desarrollar todas sus capacidades. En términos más operativos, la justicia social consiste en un conjunto de políticas que tienen como objetivo reducir la desigualdad por la que atraviesan los grupos más vulnerables de la sociedad.

En las sociedades contemporáneas una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social. En general, la educación es condición necesaria para la inclusión social, así como para tomar decisiones, expresar demandas y construir un proyecto de vida (Tedesco, 2012).

La exigencia de construir sociedades más justas se ha intensificado, tanto por las potencialidades de la injusticia que produce el nuevo capitalismo como por la generalización de las demandas de democracia, de respeto a los derechos humanos y de reconocimiento a las identidades culturales, étnicas, lingüísticas y de género (Tedesco, 2012).

Para Dubet (2011), existe una diferencia entre políticas de igualdad de lugares y políticas de igualdad de oportunidades. La primera se relaciona con la estructura que constituye el conjunto de posiciones sociales ocupadas por las personas, que puede ser más o menos injusta según las distancias entre las categorías más altas y las más bajas. En esta perspectiva, las políticas de justicia social procuran reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de vida y de acceso a los servicios que hay entre las diferentes posiciones sociales, sin que se le dé prioridad a la movilidad de las personas. Por el contrario, la segunda se centra en la igualdad de oportunidades y se caracteriza por ofrecer a todos la misma posibilidad de ocupar las mejores posiciones, en función de sus méritos, sin cuestionar el carácter abiertamente jerárquico de la estructura de posiciones.

Para que exista igualdad de oportunidades es preciso que la Educación sea inclusiva, que eduque a todas las personas sin excluir a nadie. Una Educación Inclusiva debe reconocer las diferencias, las singularidades de cada persona, situando en un lugar prioritario el enriquecimiento que se produce como consecuencia de la interacción positiva, educativa, entre personas diferentes. Lamentablemente, la inclusión, no se produce automáticamente, ni a nivel escolar, ni a nivel social. Se requiere por una parte formación adecuada de los docentes para atender las diferencias, según ritmos diferentes, características, capacidades, estilos de aprendizaje o procedencia social. Para que se produzca la inclusión se necesitan cambios de mentalidad, de actitud, sobre todo de los docentes, ya que estas actitudes provienen de visiones o perspectivas antiguas, tradicionales, no fundamentadas, pero que están arraigadas y perpetúan la desigualdad.

La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (Ainscow, 2003, citado en Fernández, 2014). (p. 25)

En México, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), trabajan de manera conjunta para impulsar acciones que fortalezcan la inclusión educativa de las personas con discapacidad. La SEP mediante el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), creado en 2014, la SEP pretende:

contribuir a asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad. (SEP-PIEE, 2014).

El concepto de inclusión educativa en México, ha evolucionado en los últimos años: solía asociarse con los estudiantes que vivían en situaciones de alta marginación o que tenían necesidades especiales. En la actualidad existe un consenso entre los países de la región latinoamericana para ampliar el concepto y lograr un mayor acceso a una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a niños y niñas con discapacidad y/o con capacidades sobresalientes; poblaciones indígenas; poblaciones rurales; migrantes; y estudiantes que han abandonado el sistema educativo.

En España, la situación actual viene determinada por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 2013, (LOE-LOMCE), consecuencia de una evolución legal, educativa y social en estas últimas dos décadas, en todas las Comunidades Autónomas españolas, así como por la asunción y ratificación de normas internacionales en favor de la inclusión y de las personas con discapacidad, tales como la Declaración de Incheon, República de Corea, 21 de mayo de 2015, por la que se pone de manifiesto la necesidad de «realizar los cambios oportunos en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar porque nadie se quede atrás».

Así por ejemplo en la comunidad andaluza, se establece que:

Un sistema educativo inclusivo debe garantizar la equidad en el acceso, en la permanencia y en la búsqueda del mayor éxito escolar de todo el alumnado. Para ello, es preciso contar con un sistema de prevención, detección e identificación de las necesidades educativas que el alumnado pudiese presentar a lo largo de su escolarización para poder adoptar la respuesta educativa que cada caso requiera. (Instrucciones de 8 de marzo de 2017, Junta de Andalucía)

La Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual – FEAPS, en 2009, realizó un estudio sobre la situación española de la inclusión educativa, de la que podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Existe cierta apatía en los profesionales que conviene reavivar porque la inclusión educativa requiere impulso continuo.
- La enseñanza, en general, continúa orientada hacia la homogeneidad en clase, como si no hubiera problemas de rendimiento ni diversidad. Es preciso un cambio que actualice al profesorado y permita una enseñanza orientada a la diversidad y esté basada en el diseño universal de aprendizaje.
- Debe promoverse una dotación de recursos acorde con las ideas de inclusión: infraestructuras que permitan agrupaciones flexibles, número de profesores según las necesidades del grupo, adaptaciones de materiales, etc.

En muchos países, se han diseñado e implementado políticas educativas en aras de consolidar la igualdad de oportunidades, la equidad y la inclusión para la población infantil y juvenil, como consecuencia de los efectos de la globalización y el neoliberalismo en la educación a partir del inicio del sigloXXI.

La UNESCO, considera la inclusión como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. (UNESCO, 2009, p. 9).

Es importante mencionar que los Organismos Internacionales han orientado también el diseño de políticas de inclusión y han impulsado acciones educativas en diferentes países como es el caso de Latinoamérica y México.

La educación inclusiva supone transformar la sociedad con la participación de autoridades, instituciones, padres de familia, docentes y estudiantes para favorecer la construcción de las condiciones para la justicia social y la equidad.

A partir de los compromisos establecidos en la Conferencia Internacional de Educación para todos (ETP) llevada a cabo en Jomtiem en 1990 se hizo latente la necesidad de establecer como prioridad el derecho a la educación y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

En México, la inclusión es uno de los objetivos primordiales de las últimas Reformas Educativas tanto en educación básica como para la formación de docentes.

Los cambios curriculares implementados están sustentados en el Marco Jurídico Mexicano, en este sentido, Alcántara y Navarrete (2013), reconocen la apertura que en los últimos años ha tenido el gobierno, en materia legislativa, en torno al tema de la inclusión e igualdad de derechos para los habitantes del pueblo mexicano. Algunos casos en concreto son la creación de leyes para prevenir y eliminar la discriminación, para la inclusión de las personas con discapacidad, para la igualdad entre mujeres y hombres; así como la creación de sistemas, consejos, programas institucionales,

acciones educativas, fallos judiciales, mecanismos de protección, encuestas, campañas, estudios y muchas otras acciones para prevenir y eliminar la discriminación. Pero, tal como afirma el presidente del Conapred, Ricardo Bucio (2012, citado por Alcántara y Navarrete, 2013), no se ha logrado revertir el sistema de desigualdad de trato y de distinción en el ejercicio de derechos y libertades. Es probable que esto se deba a la fragmentación de los esfuerzos así como a la falta de coherencia y de sistematicidad con que las distintas instituciones responsables han conducido la política antidiscriminatoria (Alcántara y Navarrete, 2013, p. 233).

Los cambios curriculares implementados en los planes y programas para la formación de profesores de educación básica desde 1997 integraron el tema de necesidades educativas especiales, en las cinco Licenciaturas: Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Física y Educación Especial. La Reforma Curricular llevada a cabo en el 2012 integró un espacio curricular sobre «Atención a la diversidad».

En México, la formación de docentes de Educación Básica es responsabilidad de las Escuelas Normales, instituciones que se insertaron al nivel terciario en la década de los ochenta. Es importante mencionar que, las últimas reformas educativas han atendido aspectos establecidos de la agenda internacional y nacional como lo son la atención a la diversidad e inclusión educativa.

A partir de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se ha promovido la integración educativa de los alumnos con discapacidad a las escuelas de educación básica regular, así como la transformación de los servicios de educación especial (USAER, CAM, CAPEP); desde esa fecha se han establecido en nuestro país diferentes acciones para la integración e inclusión educativa, que tienen como eje rector los apoyos que se le pueden proporcionar al alumno al interior de la escuela para la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje. «Se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no pueden satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente». (SEP: 2002, p.13).

Para la implementación de la Reforma Curricular 2012 se intentó resolver algunas problemáticas, tales como los programas de estudio rezagados y desfase con reforma de Educación Básica.

Los documentos normativos que sustentaron el nuevo esquema de formación de docentes son: Art 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Ley General de Educación, Reglamento Interior de la SEP, Plan Desarrollo Nacional 2006-2012.

En la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 en las Licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria, Preescolar Intercultural Bilingüe podemos destacar algunas características:

- Se incorporan en la malla curricular cursos optativos de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como a los proyectos y posibilidades institucionales.
- Se promueve la participación de los colegiados de profesores de las Escuelas Normales ante las autoridades educativas locales, para proponer contenidos regionales que habrán de incluirse en la formación de los estudiantes.
- Se fortalece la formación disciplinar en las áreas de conocimiento que se relacionan con la Educación Básica (Trayecto de Prácticas).

El espacio curricular atención a la diversidad del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria se encuentra ubicado en el campo formativo Psicopedagógico y se cursa en el quinto semestre.

A través de las Unidades de aprendizaje se forma a los futuros docentes para la apropiación de una perspectiva social en el tema de la diversidad, de tal manera, que los estudiantes durante las jornadas de práctica en contextos reales puedan crear las condiciones idóneas para el aprendizaje hacia la conformación de aulas incluyentes para favorecer la equidad de género y condición social hacia la inclusión educativa y social de los alumnos con capacidades diferentes, discapacidades, situación vulnerable o de riesgo, y atendiendo también el tema de diálogo intercultural.

Julieta Zacarías menciona que todo proyecto escolar incluyente, en la conformación y fortalecimiento de la cultura escolar, implica el análisis de los siguientes apartados íntimamente relacionados:

- a. la cultura escolar y los métodos cooperativos de enseñanza.
- b. las relaciones de colaboración y apoyo en el interior de la escuela.
- c. la relación de esta con factores externos y su vinculación con la comunidad. (Zacarías, 2006).

El programa promueve el desarrollo de competencias genéricas y profesionales que le permiten al estudiante normalista tener una visión que propicie y regule espacios de aprendizaje incluyentes para los alumnos de educación primaria con la finalidad de promover la convivencia, los valores como el respeto, la tolerancia, entre otros. Las fortalezas de este espacio curricular son: a) parte de una situación problemática, b) se busca educar desde la igualdad, desde el respeto al otro, y c) retoma la transversalidad (SEP, 2012,2017)

Los docentes deben comprender las tres razones de la inclusión, que constituyen los tres escenarios de justicia social, que quedan resumidos de la siguiente forma:



Figura 1: Razones de la Inclusión.

En España, el escenario de la Formación de docentes queda marcado con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010. La Formación Inicial se estructura en dos especialidades básicas, Magisterio Educación Infantil y Educación Primaria. También se imparten en las Facultades de Educación, las especialidades de Educación Social y de Pedagogía. En las cuatro especialidades existen materias troncales y optativas relacionadas con la Atención a la Diversidad. Igual que con la formación para profesorado de secundaria.

Con esta formación se pretende que adquieran los conocimientos básicos sobre educación inclusiva, que sean profesionales críticos, que el modo en el que se concretan las distintas posibilidades del Sistema Educativo actual, a la hora de ofrecer respuestas educativas adecuadas a las distintas necesidades del alumnado.

Creemos que los escenarios de justicia social se deben fundamentar en la definición de unas competencias específicas que debe adquirir el profesorado. Según Cotrina y García (2013) algunas competencias importantes son: Capacidad de generar aulas democráticas, de manejar un aula diferenciada, donde se valorizan las diferencias, de innovar, etc.

En este trabajo nos planteamos qué ocurrirá cuando se encuentren los dos escenarios: el de la formación inicial adquirida por el docente y el de la realidad en las escuelas. Como forma de anticipación de ese encuentro pedimos a un grupo de estudiantes de México y de España que valoren cuál creen ellos que es la situación en las escuelas en relación con la inclusión. De esa manera se ponen en juego los conocimientos que obtienen en la formación inicial sobre inclusión educativa, las competencias que adquieren y su capacidad de comprensión del contexto escolar.



1. MÉTODO

La muestra de nuestro estudio está formada por estudiantes de Magisterio de México y de España. Concretamente pudimos contar con un grupo de 35 estudiantes de México y de 29 estudiantes de España.

El instrumento utilizado ha sido una selección de ítems del índice para la inclusión de Booth y Ainscow (2002). El instrumento se ha dividido en dos dimensiones: Crear culturas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, que hemos considerado elementos claves para la inclusión en los centros educativos. Aunque el instrumento consta de 27 ítems, en este trabajo exponemos los resultados con los 6 primeros ítems, relacionados con la dimensión culturas inclusivas (construir comunidad). Son los siguientes:

1. Todo el mundo se siente acogido.
2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
3. El profesorado colabora entre sí.
4. Profesorado y alumnado se tratan con respeto.
5. Existe buena relación entre el profesorado y las familias.
6. Las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

Los datos obtenidos con estos dos grupos de estudiantes han sido analizados con el paquete estadístico SPSS v 24.0., obteniéndose los siguientes resultados.

2. RESULTADOS

En este trabajo exponemos un adelanto de los resultados obtenidos con la dimensión primera sobre crear culturas inclusivas, y dentro de ella, la de construir una comunidad, ya que estos ítems constituyen elementos claves para la inclusión en el aula y en el centro.

Tabla 1: Construir una comunidad inclusiva en España.

Estadísticos principales relacionados con la subdimensión: Construir una comunidad						
	ACOGIDO	AYUDAN	PROF. COLABORAN	RESPE TO	PROF-FAMILIAS	COMUNIDAD
Media	3,90	3,72	3,90	4,24	4,04	3,21
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Moda	3	4	4	5	5	3
Máximo	5	5	5	5	5	5
Mínimo	3	3	2	2	3	2
Desviación estándar	,900	,591	,860	,830	,838	,884

Podemos considerar el primero como el más importante, ya que puede aglutinar en cierto modo los demás. Podemos observar cómo puede considerarse que se cumple bastante, obteniéndose una media de casi 4. Esto significa que en opinión de los estudiantes de magisterio español en general, en las escuelas, todo el mundo se siente tenido en cuenta, se siente valorado y acogido, aunque aún debe mejorarse algo.

El segundo indicador que podemos destacar como más importante es el de la cuarta columna: RESPE TO, cuyo texto completo es: «Profesorado y alumnado se tratan con respeto». En este caso la puntuación es aún más alta, obteniéndose una media de 4,24. Esto quiere decir que lo que observan es que entre profesorado y alumnado en las escuelas el respeto es buenísimo, casi perfecto, lo que contradice en cierta medida lo que en ocasiones trasciende a los medios de comunicación sobre la pérdida de respeto hacia el profesorado.

En tercer lugar de importancia podemos señalar la columna tercera denominada: AYUDAN, cuyo texto completo es «Los estudiantes se ayudan unos a otros». También en este caso, como ocurría en «todo el mundo se siente acogido», los resultados indican que se cumple bastante, con una media de 3,72. Se trata de una puntuación de casi 4. Consideramos que se debe mejorar aún este aspecto para hacer mejores escuelas inclusivas.

Se trata, en general, de una dimensión bastante bien considerada, obteniéndose una media de medias de 3,8, lo que la sitúa muy cerca del 4: «se cumple bastante». Esto significa que el primer paso que necesitamos para crear escuelas inclusivas, referido a construir una comunidad acogedora, segura, que dé confianza y permita a todos sus miembros sentirse valorados está en buena situación, aunque se necesitará mejorar un poco más.

En el caso de México obtenemos los resultados siguientes:

Tabla 2: Construir una comunidad inclusiva en México.

	ACOGIDO	AYUDAN	PROF. COLABORAN	RESPECTO	PROFAMILIAS	COMUNIDAD
Media	2,41	2,74	2,94	3,23	2,42	2,06
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00
Moda	3	3	3	3	2	2
Máximo	3	4	5	5	4	4
Mínimo	1	1	2	1	1	1
Desviación estándar	,743	,780	,906	1,031	,902	,851

En este caso el valor de «Se siente acogido» es de 2,41, por lo que se encuentra más cerca de «Se cumple un poco». Los ítems que más alto puntúan son «los profesores colaboran entre sí», lo que puede ser un valor a tener en cuenta en el caso de México, y el respeto que se tienen profesorado y alumnado. En ambos casos se cumple aceptablemente. Siendo los ítems peor puntuados, los referidos a la relación profesorado-familias, con 2,42 y la involucración de las instituciones en la escuela, con un 2,06. Siendo esta la más baja.

La media de medias es de 2,63, que podemos considerar una puntuación baja, que se encuentra entre «se cumple un poco» y «Se cumple aceptablemente».

3. DISCUSIÓN

Justamente comparando las dos medias obtenidas con las medias de la dimensión analizada en ambos países obtenemos una visión inferior en México, en comparación con España, como puede apreciarse en la siguiente figura.



Figura 2. Comparación de las puntuaciones sobre cultura inclusiva (construir comunidad).

Haciendo la comparación entre las medias de los 6 indicadores estudiados en la dimensión cultura inclusiva (construir comunidad), hemos obtenido una puntuación mayor en el caso español, aunque pensamos que en ambos casos debe ser mejorada.

4. CONCLUSIONES

- Se aprecia una distancia entre las leyes y normas sobre inclusión y equidad con respecto a la práctica cotidiana en los centros educativos. En nuestro trabajo se pone de manifiesto que hay legislación adecuada en ambos países pero las percepciones de los futuros docentes, que en gran medida coinciden con las de la ciudadanía se sitúan en un nivel entre bajo y medio.
- Una formación de docentes enfocada en los ítems que han tenido una puntuación más baja puede ser útil para mejorar la educación inclusiva.
- Es necesario profundizar en las respuestas educativas contextualizadas en los centros educativos de ambos países. Sólo con un sistema de prevención, detección, identificación, atención de necesidades, supervisión y vigilancia de su cumplimiento, es posible avanzar hacia una mejor educación inclusiva y por lo tanto justicia social. Más aún cuando la investigación pone de manifiesto la necesidad de impulsos continuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Alcántara, A. (2008). «Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades culturales en México», *Inter-Ação* (Brasil, Universidad Federal de Goias), vol. 33, núm. 1, enero-junio, pp. 151-167.
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2013). Inclusión Equidad y cohesión Social en las Políticas de Educación Superior en México. En *RMIE*, 2014, Vol. 19, Núm. 60, pp. 213-239.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. una revisión actual. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia social. (RIEJS)*. Vol. 1, Núm. 1, 2012, pp. 9-45.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual – FEAPS (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid, España: FEAPS.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fernández, A. (2014). *Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades*. Madrid, España: Entreculturas.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Navarrete, Z. y Alcántara, A. (2013). La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior, en Navarro, M. A. y Navarrete, Z. (coords.) *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México: WCCES-SO-MEC-COLTAM, pp.95-111.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)*. México: SEP. Recuperado de (<https://inclusioneyequidad.sep.gob.mx>), el 4 de mayo de 2018.
- SEP (2012). *Programa Atención a la Diversidad de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional de San Martín.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París, Francia: UNESCO.
- Zacarías, J., De la Peña, A y Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*. México: S. M.

Educación superior a distancia. Una modalidad educativa posibilitadora de inclusión

Manzanilla-Granados, Héctor Manuel

Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
hmanzanilla@ipn.mx

Navarrete-Cazales, Zaira

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
znavarretec@gmail.com

Resumen

La educación superior a distancia (también conocida como «en línea», «virtual» o «e-Learning») en México es una posibilidad para quienes no pueden tener acceso a la educación en las modalidades presencial y semipresencial. Esta modalidad de educación está ofertándose de manera acelerada en las universidades públicas como una manera de atender a la población vulnerable, que no tiene la posibilidad de acceso a la universidad convencional, con ello las universidades aumentan su cobertura a la cada vez mayor demanda de educación pública (gratuita). Con estas acciones, las universidades públicas mexicanas han aumentado su matrícula y con ello la cobertura nacional en educación superior.

En este texto presentaremos un análisis comparativo sobre: a) el crecimiento de la oferta de educación superior a distancia en los últimos dos sexenios presidenciales, y b) sobre los retos que enfrenta esta modalidad educativa para ser más incluyente. Una de las conclusiones es que a la población estudiantil en esta modalidad educativa, se les demanda la capacidad de autorregulación y habilidades comunicativas así como de pensamiento lógico; lo cual en muchas de las ocasiones no poseen debido a que estas poblaciones -las vulnerables- se han escolarizado en opciones educativas «pobres» y el contexto social en el que se desenvuelven no ha posibilitado el desarrollo de estas habilidades, lo cual lleva a que muchos estudiantes deserten de sus estudios en los primeros periodos escolares o sus bajos resultados. Así, el panorama de la educación a distancia es complejo y debe ser atendido con cuidado por las instituciones al momento de fijar su atención en una población vulnerable o en rezago educativo.

Abstract

The higher distance education (also known as “on-line”, “virtual” or “e-learning”) in Mexico is a possibility for those who can not have access to education in face - to - face and semipresencial modalities. This modality of education is being offered in an accelerated manner in public universities as a way to serve the vulnerable population, which does not have the possibility of access to the conventional university, with this the universities increase their coverage to the growing demand for public education (free). With these actions, mexican public universities have increased their enrollment and with it the national coverage in higher education.

In this text, we will present a comparative analysis on: a) the growth of the offer of higher distance education in the last two presidential six-year terms, and b) on the challenges that this educational modality faces to be more inclusive. One of the conclusions is that the student population in this educational modality, they are asked for the capacity of self-regulation and communication skills as well as for logical thinking; which in many of the occasions they do not have because these populations -the vulnerable- have been schooled in “poor” educational options and the social context in which they develop has not made possible the development of these skills, which leads many students to drop out of their studies in the first school periods or their low results. Thereby, the panorama of distance education is complex and must be taken care of by institutions when setting their attention to a vulnerable population or educational backwardness.

Palabras clave: Educación superior, modalidad a distancia, e-Learning, políticas, inclusión.

Keywords: higher education, distance learning, e-Learning, policies, inclusión.

INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de la ONU adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.011>



intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Los Estados miembros de la Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible (ONU, 2015).

La Agenda plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental. El Objetivo 4. Educación de calidad. Supone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Por tanto, el acceso a una educación de calidad ha de ser universal. En los últimos quinquenios, se han producido importantes avances con relación a la mejora de su acceso a todos los niveles y con el aumento en las tasas de escolarización, sobre todo, en el caso de las mujeres y las niñas. También se ha mejorado en gran medida el nivel mínimo de alfabetización (ONU, 2015).

No obstante, es necesario aumentar los esfuerzos para lograr mayores avances en materia de cobertura en la educación para todos, en cada uno de los distintos niveles de educación, consideramos que la educación a distancia posibilitará ampliar la cobertura de educación superior, en tal sentido, en este texto, presentamos un breve análisis comparativo sobre: a) el crecimiento de la oferta de educación superior a distancia en los últimos dos sexenios presidenciales en México, y b) sobre los retos que enfrenta esta modalidad educativa para ser más incluyente.

1. CRECIMIENTO DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN MÉXICO

De acuerdo con Amador (2010), en las últimas dos décadas del siglo XX, el Estado mexicano se transformó de un «Estado de bienestar» en un «Estado neoliberal» orientado por las políticas de los organismos mundiales. En este sentido, las políticas gubernamentales se enfocaron a la reestructuración de la educación superior como factor de desarrollo económico, mediante estrategias y acciones de planeación y racionalización del financiamiento de las universidades públicas, el crecimiento de las universidades privadas y la inversión en TIC. El reordenamiento y la evaluación del sistema de educación superior se plantearon como prioridades nacionales, con el propósito adaptarse a las nuevas exigencias del mercado mundial.

Las principales tendencias de la educación superior en América Latina, y por ende en México, se pueden resumir en: expansión cuantitativa, crecimiento de la privatización, diversificación institucional, restricción del gasto público y diáspora de talentos (UNESCO, 1995). Estas tendencias traen asociados varios problemas, entre los cuales se encuentran: inversión pública reducida; cambios en las políticas de los gobiernos; burocratización; rigidez de las estructuras y relaciones con la empresa y la producción. Ante esta situación son varios los retos que la educación superior en México debe enfrentar. Entre estos últimos se pueden mencionar: la actualización permanente de las competencias de los profesores y de los contenidos educativos; la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje; la traducción y la adecuación de los principales aportes de las ciencias; la modificación de la gestión de las instituciones en un sentido menos jerárquico y formal; las políticas públicas *ad hoc* y propiciar el mutuo enriquecimiento entre distintas modalidades de educación (pública-privada) y entre diferentes instituciones educativas (formal, informal, no formal) (Castellanos y Luna, 2009).

Ante tal panorama, se hizo patente la necesidad de ofertar educación a distancia como una forma de inclusión para los sectores más pobres que no podían tener acceso a la educación presencial. La educación a distancia es una de las alternativas educativas más interesantes y potenciales tanto para los adultos que tienen dificultades de acceso a la educación como para los estudiantes regulares de las universidades (Parra, 2008). La educación a distancia implica la aplicación de nuevas tecnologías al proceso educativo; la formación y actualización docente para los sistemas abiertos. En esta tesitura, la UNESCO, (2008) planteó que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes debían utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las TIC pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

La oferta de educación a distancia por parte de universidades públicas, pero sobre todo privadas, creció de manera rápida en los años noventa y de manera exponencial durante la primera década de siglo XXI. Tales fueron los casos de la implementación de la educación a distancia en casi todas las universidades públicas del país. Conviene señalar que en México, existen 716 Universidades Públicas (9 Universidades Públicas Federales; 34 Universidades Públicas Estatales; 23 Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario; 132 Institutos Tecnológicos Federales; 104 Universidades Tecnológicas; 50 Universidades Politécnicas; 12 Universidades Interculturales; 6 Centros Públicos de Investigación; 261 Escuelas Normales Públicas y; 85 Otras instituciones públicas) (SEP, 2014). Actualmente, la gran mayoría de éstas ofertan educación a distancia y algunas de estas universidades han creado en su interior Universidades Virtuales. A continuación mencionaremos, a manera de ejemplo, tres casos en donde se implementó la educación a distancia (una universidad, un politécnico y la creación de una universidad abierta y a distancia): la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM).

En la Universidad Nacional Autónoma de México en 1997, se reorganizó la Estructura Académica, y se estableció la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) que tenía como propósito fundamental dos acciones: 1) reestructurar a la Coordinación para redefinir las funciones de las direcciones y la creación de su Consejo Asesor, así como revisar y actualizar el Estatuto del Sistema Universidad Abierta, los reglamentos y las normas aplicables, y 2) desarrollar la base tecnológica requerida, tanto en equipo como en programas, y desarrollar programas de formación y capacitación del personal de las entidades universitarias, con apoyo técnico, académico y de infraestructura por parte de la CUAED (UNAM, 2013). Si bien es cierto que, la UNAM da paso de manera formal e institucionalizada a la «educación a distancia» en 1997, también es cierto que desde la década del setenta esta universidad ya ofrecía educación abierta por medio del Sistema de Universidad Abierta¹. Es decir, en los años setenta se le denominaba «educación abierta» pero ésta implica educación a distancia pues se debe dar un tratamiento al material impreso de tal suerte que el estudiante pueda realizar sus actividades sin la presencia del docente. Ahí ya está la educación a distancia aunque no se le nombre. Lo que sucedió en los noventa es que las tecnologías vinculadas al cómputo y al internet potencializaron de forma extraordinaria nuevas formas de educación a distancia que, incluso, pudiera decirse que desplazaron al significativo educación abierta del mapa de las políticas educativas de finales del siglo XX.

Por otro lado, y de manera más reciente, el Instituto Politécnico Nacional, creó en el año 2007 el Polivirtual, aunque sus primeros pasos para consolidar un modelo educativo distinto al escolarizado datan de 1995. Es resultado de años de impulso a un proyecto de educación a distancia y mixta (asistencia a laboratorios y aulas), que aún enfrenta desafíos. El Polivirtual es una modalidad a distancia o mixta, basada en una plataforma educativa propia (Torres, 2012). Ofrece estudios de bachillerato, licenciatura, posgrado y servicios educativos complementarios en modalidades alternativas, innovadoras y flexibles con apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Para garantizar la calidad de la atención a estudiantes y usuarios, en el Polivirtual confluyen los esfuerzos y recursos de distintas dependencias politécnicas, a saber: unidades académicas, áreas de coordinación académica, técnica y administrativa (IPN, 2013).

El año 2012, se anunció la aprobación de creación de la *Universidad Abierta y a Distancia de México*, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión (Art.1 DOF, 2012). En su artículo segundo se plantea que la Universidad tendrá por objeto prestar servicios educativos del tipo superior, en la modalidad no escolarizada, que será abierta y a distancia, mediante el uso de las TIC, respaldados en redes de conocimiento, tecnológicas y administrativas, cuyas características serán la flexibilidad, la calidad y la pertinencia y a su vez, deberá procurar, bajo principios de equidad y colaboración, la más amplia cobertura, a fin de que el mayor número de personas pueda cursar los estudios que imparta. La creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México es un evento importante para la edu-

¹ En su origen, el Sistema Universidad Abierta se concibió como parte integral del proyecto de Reforma Universitaria impulsada por el doctor Pablo González Casanova, a inicios de la década de los setenta, como una opción educativa flexible e innovadora en sus metodologías de enseñanza y evaluación de los conocimientos, con criterios de calidad y normados por un Estatuto aprobado por el Consejo Universitario el 25 de febrero de 1972, y por un Reglamento aprobado el 2 de diciembre de 1997, ambos modificados el 27 de marzo de 2009. Con este Sistema flexible, se propició el estudio independiente, y permitió que se eliminaran los obstáculos de horario, lugar, edad, trabajo, etcétera, que impedían que cualquier persona que cubriera los requisitos de ingreso pudiera optar por un título universitario (UNAM, 2013).



cación superior en México, aunque desde hace algunos años, la educación abierta y a distancia ya formaba parte de la oferta educativa de algunas universidades mexicanas (DOF, 2012).

Con la implementación de la educación a distancia se intenta por un lado ampliar la cobertura en educación para alcanzar los objetivos dictados por los organismos internacionales, por otro se busca ser más inclusivos y formar en las TIC, tanto a los administrativos, como a los docentes y alumnos y con ello «estar a la vanguardia en educación» (por lo menos en cuanto a herramientas tecnológicas se refiere, aunque muchas veces algunas universidades del país no cuentan con la infraestructura necesaria para impartir educación a distancia).

2. RETOS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN MÉXICO PARA SER MÁS INCLUYENTE

La educación superior a distancia en México es una posibilidad real para quienes no pueden tener acceso a la educación en las modalidades presencial y semipresencial. La educación superior a distancia está ofertándose de manera acelerada en las universidades públicas como una manera de atender a la población vulnerable, que no tiene la posibilidad de acceso a la universidad convencional, con ello las universidades aumentan su cobertura a la cada vez mayor demanda de educación pública (gratuita). Con estas acciones las universidades mexicanas han aumentado su matrícula y con ello la cobertura nacional en educación superior. A la población estudiantil en esta modalidad educativa, se les demanda la capacidad de autorregulación y habilidades comunicativas así como de pensamiento lógico; lo cual en muchas de las ocasiones no poseen debido a que estas poblaciones -las vulnerables- se han escolarizado en opciones educativas «pobres» y el contexto social en el que se desenvuelven no ha posibilitado el desarrollo de estas habilidades, lo cual lleva a que muchos estudiantes deserten de sus estudios en los primeros periodos escolares o sus bajos resultados (Manzanilla, 2014).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2017 45.3 % de la población mexicana cuenta con computadora (50,5 millones de personas), un 63.9 % de los mexicanos son usuarios de la Internet (71,3 millones de personas) y un 72.2 % son usuarios de telefonía móvil celular (80,7 millones de personas). Estas cifras reflejan la desigualdad socioeconómica aparejada con la desigualdad tecnológica entre los habitantes de nuestro país más acentuada aún, considerando la diferenciación entre la población urbana y rural. Dada esta condición, podemos ubicar entonces un amplísimo sector que no es usuario ni de computadora ni de conexión a la Internet. Incluso, de la población usuaria de la Internet, el 12.5 % (13,8 millones de personas) lo hace sin tener una computadora propia. Por consiguiente, esta desigualdad tecnológica aumenta significativamente las desventajas sociales y educativas.

Desde hace poco más de dos décadas la Internet se ha convertido en una de las herramientas más importantes y útiles para apoyar los procesos de educación formal y capacitación de los mexicanos, es decir, del 53.3 % de personas que reportaron los principales usos que realiza de la Internet, poco más de las dos terceras partes, esto es, 7 de cada 10 personas dentro del grupo de población de 6 años en adelante, la utiliza para fines educativos o de formación. Pero, por otro lado, este porcentaje también revela que en México aún falta por aprovechar más el potencial que tiene la Internet en los procesos de educación o capacitación de los mexicanos, ya que casi cuatro quintas partes de la población únicamente la utiliza con fines de acceder a contenidos audiovisuales, de entretenimiento y de acceso a redes sociales.

CONCLUSIONES

La educación a distancia supone la aplicación de nuevas tecnologías al proceso educativo. En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, se estableció como uno de sus acuerdos promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, así como a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Se recomendó aprovechar las TIC para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios (UNESCO, 2015).

En México, el panorama de la educación a distancia es complejo y debe ser atendido con cuidado por las instituciones al momento de fijar su atención en una población vulnerable o en rezago educativo. Los cursos propedéuticos y el trabajo de tutoría son buenos ejemplos de cómo se puede remediar esta problemática, ya que la disponibilidad de infraestructura tecnológica para el empleo de las TIC, es que en 2016, de los 110 millones mexicanos, dentro del grupo de edad de 6 años en adelante, el 47.0 % señala ser usuario de computadora, el 59.5 % de Internet y el 73.6 % de telefonía móvil celular. Entre estos existe un amplísimo sector que no es usuario de la computadora ni de Internet, lo cual es un indicador de que este sector de personas no solo no tienen acceso a estos recursos tecnológicos, sino que además carecen de alfabetización digital básica. Incluso, de los que son usuarios de Internet, el 12.5 % (13,8 millones de personas) lo hace sin tener una computadora propia. Esta desigualdad tecnológica se traduce en una desventaja social y educativa.

Del grupo de personas que son usuarios de computadora e Internet, una proporción de ellos no dispone ni de computadora ni de conexión a Internet en su hogar. En un mundo globalizado y en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, el acceso ciudadano a Internet debe constituirse en un derecho humano. La falta de recursos económicos es el factor principal por el cual los mexicanos que disponen de computadora no cuentan con conexión a la Internet. Esta condición pone a estas personas en desventaja social, tecnológica y educativa, lo cual es necesario revertir si anhelamos un país más inclusivo, equitativo y competitivo a nivel nacional e internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, R. (2010). «La Educación Superior a Distancia en México. Realidades y tendencias» en Lupión y Rama (coords.) *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Brasil: UNISUL.
- Castellanos, S. y Luna C. (2009). «La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México» en *Revista Iberoamericana de educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), No. 49/7, pp. 1-10.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2012). «DECRETO que crea la Universidad Abierta y a Distancia de México». 19/01/2012. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5230365&fecha=19/01/2012.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2017). «Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017». Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/dutih/2017/>.
- IPN (2013). «Qué es polivirtual», en *Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado de http://www.polivirtual.ipn.mx/que_es.html.
- Manzanilla, H.M. (2014). «Tecnologías de la Información y la Comunicación: Una vía para la internacionalización del conocimiento», en Navarrete, Z, y Navarro, M.A. (Eds.), *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 276-297.
- Parra, O. (2008). El estudiante adulto en la era digital. *Revista Apertura*. Año 8, No. 8. 35-50.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas*, Recuperado de <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>.
- Torres, M. (2012). «Pervive estigma de que la educación abierta es de segunda: experta» en La jornada (28 de febrero de 2012).
- UNAM, (2013). «¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)?» en Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://distancia.cuaed.unam.mx/que_es.php.
- UNESCO (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.

UNESCO (2015). World Education Forum 2015: «Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education» Recuperado de: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015) La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.



El valor pedagógico de la educación artística para la inclusión

Marrero Reyes, Ángela María

Universidad de La Laguna, La Laguna, España

angela.marrero97@gmail.com

«Si se calla el cantor, calla la vida»

-Horacio Guarany

Resumen

Actualmente, nos encontramos en un momento: social, cultural y económico, en el que priman los conocimientos y habilidades de corte técnico e instrumental, para satisfacer así, las necesidades provenientes del ritmo de vida capitalista que tiene al mundo inmerso. Por tanto, las destrezas de corte subjetivo, como lo son: la música, la pintura, la danza... Es decir, la expresión artística, ha pasado a un segundo plano en el sistema educativo y en la vida cotidiana, si se habla en grandes rasgos, negando así el desarrollo de una parte importante del individuo.

Si se habla del sistema educativo, se puede observar cómo las asignaturas de corte artístico, cada vez tienen menos horas en el calendario lectivo, mientras que las materias como: Lengua o Matemáticas, ocupan la mayor parte del horario, provocando así, que los estudiantes queden privados de poder experimentar e intentar desarrollarse y formarse en estos ámbitos, que son importantes pues contribuyen a que el individuo pueda ser capaz de manifestar sus emociones y sentimientos o de percibir de una manera más fiel el entorno en el que vive, entre muchos otros beneficios que tiene la educación artística en todas sus variantes.

Los conflictos de intereses, las guerras, los asuntos políticos o las cuestiones económicas y sociales, hacen que la parte más humana de las personas vaya deteriorándose, es por ello, que el arte es tan importante; porque es capaz de dar el poder de la expresión sin usar palabras, de hacer pensar, emocionar y reflexionar. Por tanto, que debe tener un espacio en la vida de los estudiantes y de cualquier persona, pues compone una variedad de experiencias emocionantes y enriquecedoras.

Si en las leyes se promulga que el alumnado debe desarrollarse de manera moral e íntegra, no se puede dejar la expresión artística al margen.

Abstract

Nowadays, we are in a social, cultural and economic moment, where the technical and instrumental knowledge and skills are important and vital for serve the needs of the capitalist world where we all live. Therefore, the subjective skills like: music, painting, dance... That is, the artistic expression has moved to a second place in our educative system and in the everyday life, if we talk in broad strokes, denying the development of an important part of the individual.

If we talk about the educative system, we can see how the artistic subjects have less and less impact in the school calendar, while the subjects like: Language or Mathematics, have more time in the schedule. This causes that the students are deprived of being able to experiment and try to develop in the artistic mood. This area is very beneficial, because contributes the individual to being able to express emotions and to perceive the environment more faithfully, among other positive points.

Conflicts of interest, wars, political affairs or economic and social issues make the human part of the people deteriorate. That is why art is so important; because it is capable of giving the power of expression without using words, of making people think, thrill and meditate. Therefore, it must have a space in the lives of the students and of any person, because it composes a variety of exciting and enriching experiences. If in the educational laws it is promulgated that the students must develop in a moral and integral way, it is not possible to leave the artistic expression aside.

Palabras clave: Educación artística, expresión, desarrollo, alumnado y emoción.

Keywords: Artistic education, expression, development, students and emotion.

INTRODUCCIÓN

La variedad cultural que encontramos hoy en día es muy amplia. Pero también cabe destacar que el afán por etiquetar y establecer límites ha provocado que cada vez más, desconozcamos otras maneras de vida; cuando en realidad, todo está conectado.

Cuando hablamos del concepto «multiculturalidad» hacemos referencia a la convivencia de distintos grupos culturales en un mismo espacio, mientras que el término «interculturalidad» hace alusión a la diversidad como algo enriquecedor, eliminando jerarquías y fomentando el intercambio de experiencias entre sujetos de culturas diversas. Por tanto, a nivel de sociedad, podemos apuntar que el término «multiculturalidad» está siendo entendido de manera equivocada y que, además, no existe la «interculturalidad».

En cuanto al panorama educativo y más concretamente en el ámbito artístico del mismo, podemos observar que se han reducido las horas de las enseñanzas de esta índole (música, artes plásticas...) que son tan necesarias para el desarrollo integral del alumnado. Y, además, en el poco espacio que tienen en el horario lectivo, se produce un monopolio de la cultura europea, provocando así que el alumnado proveniente de otras culturas no se sienta identificado con los contenidos que se exponen y, por lo tanto, pueda llegar a sentirse discriminado.

Canarias, debido a su posición geográfica y su historia, es considerada un hervidero cultural, por la gran afluencia de personas provenientes de Latinoamérica y África en su mayoría. Por tanto, y en relación con el párrafo anterior, en los institutos canarios, conviven alumnos de diferente procedencia que muchas veces, no se ven identificados con los discursos que se presentan en los centros.

Por ello, es necesario una remodelación del currículo, en la que aparte de aumentar las horas lectivas en cuanto a enseñanzas artísticas se refiere, garantice una integración cultural para el alumnado, aportando así beneficios como: el sentimiento de pertenencia, el conocimiento de otro tipo de arte y la creación de un contexto intercultural.

1. MARCO TEÓRICO

Las enseñanzas de corte artístico han sido, durante la evolución de la educación, las eternas olvidadas en el currículo formativo. Siendo asignaturas menospreciadas, pues priman los conocimientos instrumentalistas.

Pedagógicamente hablando, una educación que no fomente la parte subjetiva de la personalidad es un tipo de educación que lejos de ser eficiente, priva al receptor de información del desarrollo de su potencial artístico y creativo. Intentar evitar el carácter idóneo del arte como base para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es dar un paso atrás y renegar un poco más nuestra condición humana. Con la entrada en vigor de la LOMCE en el año 2014, podemos observar cómo las asignaturas: Música, Educación Plástica, Filosofía o Tecnología han pasado de ser troncales y obligatorias a optativas. Provocando así fenómenos como: la finalización de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin haber asistido a ninguna clase de música o la adquisición del título de Bachillerato sin conocer el «*Mito de la caverna*» de Platón, o el «*contrato social*» de Rousseau. Todo proceso educativo tiene que tener una base artística que lo avale y lo fundamente, pues es la única manera de garantizar un desarrollo educativo pleno, sostenible y enriquecedor.

En este momento, padecemos una enorme y devastadora crisis social; no hace falta mirar con lupa para darnos cuenta de que vivimos en una realidad donde convergen muchísimas culturas y patrones de conducta. Y, desgraciadamente, lejos de estar aprovechando esta oportunidad y enriquecer nuestras experiencias vitales, construimos muros que a su vez forman *ghettos* culturales, sin posibilidad de interacción. Y es aquí donde el arte en toda su esencia juega un papel fundamental, pues aparte de ser el soporte, como se explicó con anterioridad, para un desarrollo pleno e íntegro; es el vehículo de transformación social más potente al que podemos recurrir en estos tiempos tan técnicos e industrializados.

Karl Marx, en *Manuscritos económicos y filosóficos* (1844) expone: «La realidad esencial de una persona no alienada, consiste en ser capaz de expresar sus potencialidades humanas en su trabajo. La realidad esencial de la persona alienada consiste en no ser capaz de hacerlo porque el trabajo que realiza es una especie de esclavitud. A consecuencia de ello se torna apática. Sus capacidades humanas se vuelven extrañas para ella».

Si extrapolamos esta idea a la sociedad en la que vivimos, nos damos cuenta de que da igual el lugar de procedencia, el color de piel o la forma del lenguaje que adoptemos. Llegamos a un punto común: Poco a poco, hemos ido perdiendo el sentimiento de fraternidad y de humanidad conforme levantamos murallas de «identidades culturales», alienándonos así, de lo que nos hace verdaderamente iguales: el hecho de ser humanos.

Como seres sociales tenemos la habilidad y, sobretodo, la imperiosa necesidad de interactuar entre nosotros. La capacidad expresiva es la que nos dota para realizar estas acciones, y el desarrollo de ésta va de la mano con el arte. Pues adoptando cualquiera de sus múltiples formas, podemos hablar y expresar nuestros sentimientos sin la necesidad de usar palabras, generando así un impacto más fuerte en un plano social más general.

Es por ello por lo que podemos llegar a llorar al oír una canción, nos quedamos sin habla al estar ante una obra de arte en un museo: El arte tiene el poder de crear en nosotros un sentimiento de pertenencia y de identidad, que tantas veces nos cuesta encontrar por nosotros mismos.

Es por este motivo, que la educación artística en los organismos de educación formal es tan importante. Se ha llegado a un punto en el que este tipo de materias son de carácter optativo, como se comentó con anterioridad, provocando así, que los individuos que quieran formarse, aprender y desarrollarse en estos aspectos tengan que acudir a centros especializados como: escuelas de teatro, conservatorios de música o danza... Y cada vez esto ocurrirá con más frecuencia.

Además, podemos observar que existe un monopolio de la cultura europea en los contenidos que se imparten en los centros; se habla de música haciendo referencia a compositores europeos como Chopin o como Picasso en las artes plásticas, dejando de lado a otros artistas de talla mundial de otras procedencias: africana, latinoamericana... Esto puede desembocar en lo siguiente:

Al encontrarnos en un contexto multicultural, como en el caso de las Islas Canarias, muchos alumnos no se sienten identificados con los discursos y temarios que se imparten, pues son de culturas diversas. Cabe realizar una aclaración, y es que ante este aspecto pueden suceder dos cosas: que poco a poco, comiencen a perder los rasgos distintivos de su cultura y a adoptar rasgos de la cultura dominante o que no se impliquen al máximo en el proceso educativo por no tener un sentirse parte de algo. Esta idea nace de la *Teoría de la Reproducción* de Bourdieu y Passeron (1970), que expone que la institución escolar es el órgano reproductor de contenidos y a su vez, de desigualdades sociales.

Por tanto, y retomando puntos anteriores, la educación artística debe integrar los contenidos y saberes provenientes de otras culturas, para enriquecer la experiencia escolar del alumnado y fomentar principios y valores morales, éticos y sostenibles, que son tan necesarios en nuestra sociedad actual.

M.^a Elena Morató, periodista y crítica de arte española, aparte de defender el arte como motor de cambio social, hace un llamamiento al poder crítico del mismo. Pues el hecho de dar visibilidad a través de cualquier manifestación artística de los problemas que emergen dentro de la sociedad puede fomentar el cambio de conciencia de los individuos ante los obstáculos. En el panorama español, podemos observar como las conocidas popularmente como «canciones revolucionarias» cada vez son menos, y las pocas que encontramos son fruto de cantautores poco conocidos a los que solo se puede acceder a escuchar por medio de internet, con lo cual, se concluye en que la sociedad está regida por el monopolio de la música comercial (la que suena en los medios de comunicación como la radio) que, normalmente, es banal y carente de sentido.

Si nos remontamos al periodo comprendido entre los años 1960 y 1980 y nos trasladamos a Latinoamérica, escenario de múltiples masacres, tragedias e injusticias sociales, observamos como desde: Argentina, Chile, Cuba... nacen una serie de cantores como: Facundo Cabral, Mercedes Sosa, Violeta Parra, Jorge Cafrune, Silvio Rodríguez o Víctor Jara. Estas personas, entre muchísimas otras, se autodenominaban «cantores del pueblo» o «cantantes de protesta», pues en sus canciones denunciaban al poder opresor y a todas las desgracias sociales que acontecían en esa época, dotando a la población de esperanza y sentimiento de lucha por sus derechos. La consecuencia de estos actos revolucionarios fue que muchos de ellos fueran perseguidos y en algunos casos, como Facundo Cabral o Víctor Jara, brutalmente asesinados, con la excusa de que eran un aliento para la población y un soplo de libertad para la misma.

Con esta analogía, quiero destacar que la música (entre otras formas artísticas) es un increíble instrumento removedor de conciencias, que tuvo un importante peso en Latinoamérica en aquel tiempo, y que podría ser una herramienta clave de transformación social en España si se le diera la oportunidad, pero el mundo actual, por desgracia, funciona en base a los intereses políticos y económicos.



En cuanto al panorama africano, que es más desconocido por la falta de información que tenemos acerca de él, cabe destacar a Femi Kuti, hijo del poderoso artista Fela Kuti, proveniente de Nigeria, en sus discursos y canciones denuncia la situación de desasosiego que vive la sociedad africana por asuntos como: la innegable pobreza, las cuestiones de autonomía e independencia y de la desinformación a nivel mundial sobre este continente. Cabe destacar al pianista sudafricano Abdullah Ibrahim, que a través de su música, combatió la discriminación negra en África y la orquesta guineana Bembeya Jazz que con sus piezas, recuerda a las nuevas generaciones de africanos la miseria y la lucha de sus antepasados.

Para concluir con lo anterior, cabe destacar una frase de Facundo Cabral, cantor argentino, asesinado, como se comentó anteriormente, en el año 2011: *«No soy de aquí ni soy de allá, no tengo edad ni porvenir y ser feliz es mi color de identidad»*, esta gran frase dotada de simbolismo, sirve de nexo con las ideas expuestas anteriormente, en la que se destaca la importancia de derrumbar esas murallas imaginarias que se han construido con los años, separando a personas biológicamente similares pero con diversas características, que no cabe duda, servirían para hacernos más conscientes, sostenibles y plenos. Pues no hay nada que llene más que el conocimiento de otras maneras de percibir la vida o de manifestar la vida cultural.

La educación en este aspecto tiene el papel principal, pues es la base por la que todos tenemos de pasar, y el hecho de luchar para conseguir una escuela limpia, ajena a los intereses políticos y cercana al fomento de la cultura o la fraternidad, es algo por lo que todos los estudiosos de la educación deberíamos unirnos. Pues es de imperiosa necesidad recuperar los valores que representantes de la pedagogía crítica, como Paulo Freire, nos transmitió con *«Pedagogía del Oprimido»*.

2. AMÉRICA LATINA

Como se señaló en el marco teórico, América Latina es un vasto espacio geográfico en el que habitan, aproximadamente, 626.000.000 personas. Cabe destacar que la determinación o el concepto *«Latinoamérica o América Latina»* nace en el siglo XIX con objetivo de delimitar la zona que tiene el latín como lengua madre, es decir, las poblaciones que hablan español y portugués del continente americano. Los países que delimitan esta zona (pueden variar según el estudio) son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Este territorio, ha sido escenario de innumerables problemáticas sociales e injusticias que golpean constantemente a los habitantes de este. Desde la violencia generalizada, la poca calidad educativa y las diversas crisis económicas. Por otro lado, cabe destacar que la identidad de los habitantes está claramente marcada por las influencias sociales y culturales que han aterrizado en el continente a lo largo de la historia, siendo claramente observables desde el punto de vista artístico.

En cuanto al panorama educativo, según los informes PISA, varios países latinoamericanos como: México, Brasil, Colombia o Costa Rica, entre otros, se encuentran por debajo del promedio establecido por la OCDE. Según el Banco Mundial, América Latina registra un 20% de población rural, esto influye claramente en la educación, pues en la mayoría de casos, se tiene acceso a la educación pero no suele terminarse la formación básica, pues la necesidad de ingresos condiciona a los niños y niñas a renunciar a su formación para trabajar y colaborar en el hogar. Este aspecto es una clara violación del artículo 26.1 de los Derechos Humanos (1948): *«Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.»*

Según la UNICEF, los modelos educativos vigentes no son eficientes, pues favorecen la exclusión y marginalidad de los jóvenes. 21 millones es la espeluznante cifra de niños y niñas que están fuera del sistema educativo o en riesgo de abandonarlo. Todo esto es contrario al Objetivo de Desarrollo Sostenible para el año 2030 número 4: *«Educación de Calidad»*. Pero también, cabe resaltar las iniciativas educativas en diversos países como: Uruguay con los MOOC o las Escuelas Nuevas en Colombia.

En cuanto al arte, como ocurrió en España, se parte de la base de que hablamos de un lugar donde convivieron muchos grupos étnicos, por lo tanto las manifestaciones artísticas responden a patrones: africanos, españoles, árabes... Como en el caso de la samba (originaria de África) y los famosos puntos cubanos que tienen características comunes con la improvisación ibérica. Si hablamos de artes plásticas

podemos destacar una infinidad de artistas como: Antonio Seguí, Fernando Botero, Frida Kahlo... Que usaban su arte para expresar la belleza incuestionable del continente, denunciar injusticias sociales o dar a conocer sus rasgos más personales. Latinoamérica es el claro ejemplo de riqueza cultural y artística, es un hervidero de: sonidos, texturas, composiciones... Que nos confirma cómo la mezcla entre culturas no es objeto de discordia ni de incompatibilidad entre humanos, sino la fórmula para llegar a la manifestación más plena y pura del arte: la chacarera, la samba, el tango, el son cubano, las rancheras, el carnavalito, el realismo mágico, la pintura mural... Son el fruto de la fusión cultural, que sirve de vehículo de denuncia social, de crítica, de identificación personal, de diversión, de pensamiento y sobretodo, de introspección y de migración hacia la pureza de la esencia humana.

3. ÁFRICA

África, también conocida como «La Cuna de la Vida» y también la gran masacrada y olvidada de la historia. El continente africano está caracterizado por un lado por: los vivos colores, el animismo, los ritmos tribales y las danzas más tradicionales. Por el otro lado, encontramos otra realidad: el hambre, la pobreza extrema, las muertes por desnutrición, gobiernos corruptos, explotación, el tráfico de personas y la apropiación de terrenos, que afectan a los 1.216 miles de millones de habitantes del continente.

El panorama es bastante convulso y cambiante. Cabe resaltar la guerra civil de Somalia, activa desde el año 1991 y que ha dejado sin vida a, aproximadamente, un millón de personas, muertes determinadas además por la sequía y la hambruna, que ponen en peligro la vulnerable vida de estas personas. Una situación similar es la que vive Nigeria, con una violenta guerra comenzada en el año 2002 y que ha provocado unos 1.200.000 refugiados. Otro suceso a destacar son los secuestros en Nigeria, Níger, Chad y Camerún de mano de Boko Haram, grupo terrorista islámico que ha acabado con la vida de más de 20.000 personas o el conflicto del Sáhara Occidental, donde más de la mitad de la población saharauí vive en campos de refugiados, ocasionado por la ocupación marroquí (1975).

Según la ONG Children International, África es el continente más empobrecido del mundo y los 28 países más pobres de la tierra se encuentran en el mismo. Las condiciones, en muchos casos, son inhumanas, provocando fenómenos como: 3 mil muertos al día (niños y niñas) a causa de la malaria o el hecho de que 589 millones de africanos subsaharianos vivan sin electricidad, entre otras muchas situaciones caracterizadas por la muerte y la desgracia. Pero, el periodismo a nivel mundial con respecto a África está viciado, al igual que la mayoría de los habitantes del planeta, a hacer «pornografía con la miseria africana» como bien afirmó el periodista Xavier Aldekoa, pese a la miseria y las condiciones de vida infrahumanas que vive el continente en muchos países, África es mucho más que eso, es: cultura, tradiciones, música y lucha.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, podemos comprobar cómo la cultura y el arte proveniente de Latinoamérica y del continente africano pueden dotarnos de una nueva percepción del mundo y del concepto de comunidad. Es por ello, que estos lugares deben empezar a ser considerados como el motor y la raíz del cambio educativo, de esta manera, la fusión entre éstos y la cultura europea dará como fruto una concepción muy diferente de la educación, pues será mucho más completa y real. Por lo tanto, África y Latinoamérica deben ser vistas como escenarios de un nuevo saber hacia el mestizaje cultural.

El individualismo es uno de los grandes problemas de la sociedad actual. No nos preocupamos por lo que pasa a nuestro alrededor mientras no nos afecte a nosotros, fomentando así que cada vez se mire por uno mismo más que como comunidad. Los valores como el respeto o el sentimiento de comunidad se han ido perdiendo en las sociedades actuales, sobretodo en las que pertenecen a países desarrollados; mientras que el sentimiento de unión se conserva en las áreas poblacionales en vías de desarrollo.

En este momento actual, nos encontramos ante una situación de emergencia. Debemos encontrar un punto en el que el arte latinoamericano y africano sirvan de elemento de conexión con el arte europeo, para así poder comenzar a producir arte comunitario, que nos represente a todos por igual y no deje a nadie indiferente. Esta es la manera definitiva para poder poner fin al monopolio artístico



al que estamos expuestos, creando un arte que defienda lo mestizo, para poder lograr establecer una amalgama de visiones, percepciones, canciones, pinturas, danzas... Que nos hagan sentir más humanos, más hermanos y parte de algo inmortal.

¿Qué se necesita ahora mismo? Pues: cantantes, poetisas, pintores, escultoras, redactoras, músicos, activistas... Gente comprometida a crear algo con lo que podamos sentirnos parte de algo. Porque, tras tantas guerras, individualismo, egoísmo, capitalismo, industrialización, globalización... Ya no se sabe qué es lo auténtico y qué es lo falso, se cree que la meritocracia es la mejor manera de educar a las nuevas generaciones, se encarcelan a raperos por estar en contra de la monarquía, se recortan sueldos y presupuestos en educación, se suprimen asignaturas importantes para el alumnado y su desarrollo.

Las verdades a medias, la supremacía europea, la falta de libertad de expresión, el odio entre personas de distinta procedencia... Entre muchas otras cosas más, son la prueba palpable de que vivimos en un mundo lleno de preguntas y con una sola respuesta: el arte mestizo. Es lo único que podrá salvar a una humanidad inmersa en una dura crisis de identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de la ONU. (1948). «Declaración Universal de los Derechos Humanos» (217 [III] A) Paris. Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf .
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1970) Teoría de la Reproducción. Editorial Fontamara. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>.
- Gardner, H. (1987). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Ediciones Paidós. Recuperado de: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/arte-mente-y-cerebro.pdf>.
- Zippo, P. (11, abril, 2011). Horacio Guarany – Si se calla el cantor. [archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pmtKpKIE5r0>.
- Marx, K. (1844). Manuscritos Económicos y Filosóficos. Alianza Editorial. Recuperado de: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/Marx-Karl-Manuscritos-Econom%C3%ADa-y-Filosof%C3%ADa-Ed.-Alianza.pdf>.
- Morató, E. (2011). Arte y crítica: Otras realidades, otros objetivos. Nuevos espacios para la reflexión social. *Quaderns de la Mediterrànea*, 5. Recuperado de: <http://www.iemed.org/observatori-es/arees-danalisi/arxiu-adjunts/qm-15-es-Arte%20y%20critica.pdf>.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/340/34004607/>.
- Willet, F.(2000). Arte Africano. Ediciones Destino. Recuperado de: <http://www.geocities.ws/dchacobo/ArteAfricano.PDF> .



Expectativas del profesorado hacia los menores que participan en las aulas de convivencia: una revisión de la literatura científica.

Moya Regalado, Amanda

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
amandamoyar7@gmail.com

Pérez-Pérez, Itahisa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
iperper@upo.es

Resumen

Este trabajo presenta una revisión de la literatura científica existente sobre las expectativas del profesorado en cuanto al futuro de menores que participan en las Aulas de Convivencia (AA.CC) y la estigmatización que este alumnado puede presentar por participar en dicho recurso. Este estudio se enmarca en la teoría del Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968). Este paradigma asume y defiende que las creencias académico-sociales que presenta el profesorado sobre el alumnado influyen directamente en su comportamiento. Han sido seleccionadas treinta investigaciones que cumplieren los siguientes requisitos: a) que se publicasen entre 1960 y 2017, b) que estuviesen escritas en inglés o español, c) que los sujetos estudiados fuesen profesorado o alumnado de las aulas de convivencia y d) que analizaran expectativas o estigmatización, todos ellos obtenidos de bases de datos como Isoc y Dialnet. Al ser un estudio sistemático no se obtienen resultados, simplemente se pretende desbrozar el terreno, aportando datos para la clarificación del objeto de estudio, concluyendo, entre otros aspectos, que las expectativas del profesorado sí influye en el comportamiento del alumnado participante en las AA.CC.

Abstract

This paper presents a review of the existing scientific literature on the expectations of teachers regarding the future of children who participate in the Classrooms of Coexistence (CC) and the stigmatization that these students can present for participating in said resource. This study is framed in the theory of the Pygmalion Effect of Rosenthal and Jacobson (1968). This paradigm assumes and defends that the academic-social beliefs that the teachers present about the students directly influence their behavior. Some thirty researches have been selected that met the following requirements: a) published between 1960 and 2017, b) that were written in English or Spanish, c) that the subjects studied were teachers or students of the coexistence classrooms and d) that analyzed expectations or stigmatization, all obtained from databases such as Isoc and Dialnet. Being a systematic study results are not obtained, simply it is intended to clear the ground, provide data for the clarification of the object of study, concluding, among other aspects, that the expectations of the faculty do influence the behavior of the student participating in the CC.

Palabras clave: Expectativas, profesorado, menores, aulas de convivencia, efecto Pigmalión, comportamiento.

Keywords: Expectations, faculty, minor, AA.CC, Pygmalion effect, behavior.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2007, las aulas de convivencia han ido ocupando un papel protagonista en los centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía. Desde la incipiente aparición de Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, las escuelas han ido incorporando en su organización un aula de convivencia donde agrupar a los/as menores que presenten conductas disruptivas¹.

De un tiempo a esta parte y en base al anterior decreto, las aulas de convivencia han ido aumentando en número y se les ha ido facilitando una mayor capacidad de ejecución. Según el Ministerio de educación, 2009, en su estudio internacional TALIS afirma que el profesorado estaba dedicando el 15% de su tiempo de clase a poner orden en ésta, derivado este desorden de conductas disruptivas. Desde ese momento, todo aquel menor que presenta actitudes disruptivas era derivado al aula de convivencia de su centro o a la de alguna asociación que trabajase en coordinación con éste. Así, menores de diferentes características pasan por esta aula en busca – o no – de una ayuda para regular sus impulsos y mejorar su conducta y durante uno, dos o varios días trabajan el motivo de expulsión y algunas actividades académicas para evitar que reincida en su conducta. He aquí uno de los problemas de nuestra investigación: aulas de convivencia segregadoras y excluyentes de aquel alumnado que no sigue el trayecto marcado por edad y año. ¿Cuál es el sentido de estas aulas?

Pero, ¿de verdad las aulas de convivencia favorecen el cambio de los/as menores?, ¿Es el profesorado un elemento clave en el cambio de estos/as menores o en el hecho de que sean derivados a estas aulas?, ¿Afectan las expectativas del profesorado en el comportamiento de los/as menores?

El objetivo de esta investigación es analizar la literatura existente de las expectativas del profesorado sobre el futuro los/as menores que participan en las aulas de convivencia.

1. ANTECEDENTES

Las aulas de convivencia surgen de conformidad con lo recogido en el artículo 25 del Decreto 327/2010 y en el artículo 23 del Decreto 328/2010, ambos de 13 de julio, que dice:

Los centros docentes podrán crear aulas de convivencia, garantizándose en todo caso que la atención educativa del alumnado que asista a las mismas se realice por profesorado del centro, implicando al tutor o tutora del grupo al que pertenece el alumno o alumna que sea atendido en ellas y al correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, según proceda (Junta de Andalucía, 2007).

Para entender este recurso debemos basarnos en el artículo 9 del Decreto 19/2007, en el que se definen como: «una alternativa a la expulsión del centro para aquellos alumnos y alumnas sancionados con esta medida» (Junta de Andalucía, 2007).

Siguiendo el citado artículo, el objetivo primordial de las aulas de convivencia es:

Favorecer un espacio de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendida en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente departamento de orientación o equipo de orientación educativa, y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna. (Decreto 19/2007, pp. 10- 22).

¹ Entendidas como aquellos comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento (Urbina, Simón, Echeita. 2011, pp.209).

En cuanto a la metodología que se sigue en las aulas de convivencia, en líneas generales podrían ser las recogidas en el artículo 9 del Real Decreto 19/2007 de 23 de enero:

Lo primordial en las aulas de convivencia es favorecer la aparición de un proceso de reflexión por parte del alumnado sobre el motivo que le ha llevado a permanecer en el aula de convivencia. Por lo tanto se desarrolla una metodología reflexiva.

Sarmiento, Irún y Alós, (2011) en su artículo sobre convivencia escolar afirman que el aula de convivencia ha de ser un espacio de reflexión y meditación sobrio en el que se trabajen a través de dinámicas los problemas que han derivado al alumnado.

El alumnado que participa en las aulas de convivencia, presentan y representan una trayectoria de futuro que puede estar marcada o no por la participación en este recurso. Por este motivo es importante conocer qué son o qué se entiende por trayectoria de futuro y cómo éstas van dirigiendo la vida de un/a menor.

Cada alumno/a presenta una historia diferente, que hace diversa la intervención con ellos/as en las aulas de convivencia. A su vez, éstas pretenden mejorar tanto a nivel educativo como vital a los/as menores que participan en ellas, intentando encaminar el futuro de estas personas, creando así una trayectoria de futuro personal.

Según Elder (Citado en Blanco, 2015) define el concepto de trayectoria como: «una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción» (p. 12).

Las trayectorias no siguen ningún modelo secuencial ni temporal, es diferente para todas las personas, aunque es cierto que hay probabilidad de que se desarrollen ciertas trayectorias (Blanco, 2015). Para que esto ocurra es necesario la interdependencia y entrelazado de algunos ámbitos que conforman dichas trayectorias, tales como: trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, entre otras.

Elder y Shanahan (citados en Blanco, 2015) afirman que: «las trayectorias dan la visión dinámica, por ejemplo, del comportamiento o los resultados, a lo largo de una parte sustancial del curso de la vida» (p. 12). Esto hace referencia a lo mencionado anteriormente: tras el transcurso de la vida de los/as menores se puede llegar a intuir ciertos comportamientos de estas personas, estigmatizándolas y considerándolas potencialmente beneficiarias del aula de convivencia.

Dentro de los centros educativos existen diferentes trayectorias, tantas como alumnado matriculado, entendidas como exitosas o de fracaso.

Soler (2014) cita la definición de la RAE para diferenciar éxito y fracaso:

Se presupone la existencia de un proyecto, de una pretensión o de unos objetivos que, en el seno de la escuela, tiene un individuo escolarizado, la palabra 'fracaso' apunta a un «malogro» de los mismos, a su «frustración», a un «resultado adverso», a una «caída o ruina [de los mismos] con estrépito y rompimiento». Por su parte, 'éxito' se plantea como todo lo contrario y hace referencia a buenos resultados. (pp. 66).

Por tanto, la relación existente entre éxito y fracaso escolar parece bastante evidente, en palabras de este autor:

Aquéllos que no fracasan obtienen éxito y aquéllos que no tienen éxito, alcanzan el fracaso, aunque entre el blanco y el negro se puedan considerar una multiplicidad de tonalidades de grises distintos y las nociones que aquí se barajan, en parte por su gran carga connotativa, supongan una simplificación excesiva de la realidad a la que apuntan. (Op. Cit. pp.66).

Clasificar al alumnado por éxito y fracaso escolar, deja escapar muchas otras opciones que se dan en la realidad de la escuela. Una escuela en la que el currículum es su máxima y hay que respetarlo. Un currículum como hecho y como práctica Así, en términos de calidad en España, se consideran que: aquel/la alumno/a con fracaso escolar es el que tras su paso por la ESO no ha logrado obtener el título de graduado en ESO. En cambio, titular a ese nivel significa éxito. (Soler, 2014, pp.71-72).



Para concluir, dicho autor considera este hecho como una experiencia personal:

El éxito y el fracaso escolar son ante todo experiencias, experiencias que configuran el rol que les toca desempeñar en el aula (como alumnos/as con éxitos o fracaso escolar) y que pueden reforzar o modificar sus intereses, prioridades y estrategias para conseguir sus objetivos, en la medida en que el orden establecido dentro de las aulas les satisfaga o no. Experiencias, en fin, que pasan por su capacidad reflexiva, interpretativa, que les empuja a priorizar unos determinados tipos de saber sobre otros (afines o no a los promovidos por la escuela) para satisfacer su inherente necesidad de aprender. (pp.70).

¿Es entonces una trayectoria de futuro fructífera aquella que cumple con los objetivos del currículum, en la cual «no se ve manchada» su expediente por participar del aula de convivencia?

Para dar respuesta a esta pregunta, nos basamos en la concepción más amplia del fracaso, que aportan Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010): «que incluye simplemente toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular postobligatorio» (pp. 23).

Las trayectorias de futuro de las que hemos hablado anteriormente, pueden verse afectadas no solo por circunstancias familiares o contextuales, sino que también el profesorado ejerce una gran influencia en dichas trayectorias. Tal y como afirma Bandura (1987) el docente ejerce como modelo para el alumno, sirviendo de referente social.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión de las investigaciones científicas existentes sobre las expectativas del profesorado en cuanto a las trayectorias de futuro del alumnado que participa en las aulas de convivencia y sobre el estigma que este alumnado puede presentar por participar en dicho recurso.

Para la consecución del objetivo se ha seguido una revisión sistemática de la literatura científica española e inglesa relacionada con la temática que nos atañe desde el año 1960 hasta 2017, a través de la consulta en las siguientes bases de datos: Isoc y dialnet.

Los trabajos seleccionados para la revisión debían cumplir los siguientes requisitos: estudios en inglés o español, los sujetos estudiados debían ser profesorado y alumnado de aulas de convivencia y, por último, que analizaran expectativas o estigmatización.

Tras la búsqueda, se llevó a cabo la decantación por artículos que cumpliesen los requisitos mencionados anteriormente y se desestimaron aquellos que tras la lectura del título o del documento al completo no se ciñese a dichos criterios. Se seleccionó un total de 30 estudios: 17 sobre efecto Pigmalión y expectativas y 13 sobre estigma y etiquetaje.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existen diferentes conceptos en la literatura que hacen referencia al proceso por el cual se configuran las expectativas del profesorado: el efecto Pigmalión, el etiquetaje, estigmatización y otros. En este documento nos referiremos a algunos de estos procesos, en los cuales, profundizaremos a continuación.

El profesorado es un referente social, su influencia es tal que el estrago en el alumnado puede llegar a cambiar la dirección de su trayectoria vital (Vega, e Isidro de Pedro, 1997). Esta afirmación se ve refutada además por la idea de Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, (2008):

(...) La importancia de la figura del profesor, un referente social de gran relevancia durante la adolescencia. (...) Las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. (p. 228).

En palabras de Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, (2008) se ha mostrado que en la práctica cotidiana:

Los profesores generan expectativas sobre los alumnos a partir de la información proveniente de categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado, que indirectamente, comunican al resto de los alumnos, y contribuyen así, a la mayor o menor aceptación social del alumno. (p.233-234).

Es decir, las trayectorias de futuro de los menores, pueden verse afectadas por la relación que se mantenga con el profesorado y de las expectativas y trato que tengan sobre éstos.

Estas definiciones hacen referencia al llamado «Efecto Pigmalión» de Rosenthal y Jacobson (1968): «las creencias académico-sociales que presenta el profesorado y familiares sobre el alumnado influyen en sus comportamientos». Estos autores a través de un estudio al profesorado de un colegio, demostraron que las creencias que tenían sobre el alumnado afectaban en la conducta futura de estos últimos.

Apoyándonos en la literatura científica, podemos afirmar que las expectativas que presenta el profesorado sobre los/as menores afecta directamente a su comportamiento, creándose así una correlación intrínseca y directa entre éstas dos variables. «El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él» (García, y Doménech, 2002, p. 8).

Río (2015) apoya esta idea afirmando que: «los esquemas previos y expectativas docentes transmitidas influyen en el rendimiento de los alumnos, en su identidad y disposiciones como «buenos» o «malos» estudiantes, así como en la proyección y en el porvenir escolar de éstos y de sus padres» (pp.312). Este suceso es definido por este autor como etiquetaje profesoral. Este etiquetaje se verá influido por variables, como son la clase, etnia o género (que posteriormente veremos cómo afectan en la creación de expectativas), valoraciones y comportamientos del alumnado en cursos anteriores, según la procedencia del alumnado, trayectorias de hermanos escolarizados anteriormente, entre otras dimensiones.

Granados (2015) afirma:

Se puede decir que las ideas que los educadores tienen en relación a los estudiantes tienden a cumplirse, por tal razón, debe proyectar cotidianamente actitudes, opiniones, expectativas que provoquen reacciones positivas en sus alumnos para un mejor aprendizaje. Si los docentes y administradores educativos tienen intereses altos, desde luego los mueven a querer alcanzarlas también, así el mentor se convierte en un Pigmalión positivo. (pp. 7)

Etiquetaje y expectativas están muy relacionadas. Dos términos que pueden provocar que el alumno tenga una trayectoria fructífera, o no, de futuro. Podemos considerar el etiquetaje como la base para la creación de expectativas, entendidas estas últimas por Valle y Núñez, (1989) como: «las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados» (p.296).

Para que se creen tales expectativas existen diferentes variables en el alumnado que favorecen la aparición de éstas. Dentro de estas variables podemos destacar la raza, clase social, sexo y creación de expectativas a través del rendimiento de hermanos/as mayores (Valle y Núñez, 1989).

Pero no solo las variables del alumnado son las que influyen en la creación de expectativas, sino que también existen variables o características personales del profesorado que favorecen la aparición de éstas. Valle y Núñez, 1989 afirman que una de las variables que intervienen en la eficacia del profesorado es la creencia de éstos, de que son hábiles para la instrucción. Brophy y Evertson (1981) concluyeron su investigación demostrando que el profesorado que había tenido éxito en la instrucción mostraba ciertas expectativas en cuanto a que el alumnado tenía altas capacidades para aprender y se involucraban al cien por cien en este proceso con el fin de que aprendiesen.

Navas, Sampascual y Castejón (1991) concluyen esta idea de este modo: «puede pensarse que son las características actuales de los alumnos, tanto personales como académicas, junto a la dinámica de la enseñanza, los factores que determinan las expectativas del profesor» (pp. 238).



Estos conceptos comienzan a cobrar sentido si hablamos de las creencias del profesorado. Villo-ro (1982) define el concepto de creencia como: «una disposición para actuar de ciertos modos y no de otros» (pp. 77). Este autor se decanta más por esta definición que por la de creencia como proceso psicológico.

Según el citado autor, existe una relación directa entre creencia y acción, es decir: «conocer la creencia de un sujeto es atribuirle un estado disposicional que se puede traducir, bajo ciertas circunstancias, en acciones» (pp. 77). Es decir, en el ámbito educativo esto se puede traducir a la relación entre profesorado y alumnado; si los segundos conocen la creencia del profesorado, de que cierto estudiante del aula de convivencia no tendrá una trayectoria de futuro fructífera, éstos le atribuirán al profesorado una disposición concreta frente a ellos. Ormrod (2005) afirma que las creencias son dependientes del contexto y la situación.

Es conveniente conocer el efecto que producen las expectativas y de qué forma son transmitidas de profesor a alumno. Por ello, Merton (1967) (citado en Aguilera, 1994) definió «efecto de expectativa» como: «una falsa concepción de una situación que desarrolla una nueva conducta, haciendo que sea verdadera la concepción inicialmente falsa» (pp. 20). Esta teoría se ve apoyada un año después por Rosenthal y Jacobson, los cuales, concretaron tal definición de este modo: «proceso mediante el cual la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción adecuada simplemente por haberla realizado» (citados en Aguilera, 1994. pp.20).

Tras estas dos definiciones básicas, Aguilera, (1994) delimita dos tipos de efectos, el ya mencionado, efecto Pigmalión y el llamado «efecto débil». Del primer concepto ya hemos hablado anteriormente, por lo que es de vital importancia conocer de qué trata el segundo. «El 'efecto débil' se produce cuando los profesores responden a sus alumnos según las expectativas que de ellos tienen formadas y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se producen por causas distintas al profesor» (Cooper y Good. 1983. Citados en Aguilera, 1994. Pp. 21).

En cuanto a la transmisión de las expectativas de profesorado a alumnado hay una vía principal y directa: la transmisión oral (Valle y Núñez, 1989). Además, estos autores alegan que dentro de la conducta oral, las respuestas que implican crítica son las que más efectos negativos tienen con respecto al logro de los estudiantes.

A continuación pasaremos a desarrollar la imagen que se tiene del alumnado que participa en el aula de convivencia. Normalmente se tiene el estigma de que todos los/as alumnos/a que van al aula de convivencia son aquellos que presentan desestructuración familiar, malas influencias, desafección por su trayectoria de futuro, entre otras.

El estigma según Goffman (1970) son los signos corporales con los que se intenta destacar algo malo y poco habitual de aquellos que lo portan. Además, este autor hace una diferenciación de tres tipos de estigmas: aquellos que van orientados a la raza o religión, los estigmas por diferencias en el cuerpo y los que hacen referencia al carácter de los individuos, es decir, aquellos que hacen reseña al comportamiento del hombre. Esto tiene mucha relación con el estigma que se tiene acerca del alumnado del aula de convivencia.

Como se ha comentado anteriormente, los/as alumnos/as son estigmatizados por sus comportamientos (haciendo referencia a la clasificación de Goffman 1970 sobre estigma): todos aquellos que no se portan de la 'manera adecuada', o de lo que se espera de ellos, son derivados al aula de convivencia, y normalmente los reincidentes son los estigmatizados. Sus comportamientos no entran dentro de la normalidad y homogeneidad de estudiante y se les otorga una categorización para tenerlos controlados. Y además, otro concepto utilizado por este autor es el de aceptación. No solo la culpa de la estigmatización la tienen las personas que los producen sino también aquellas personas que aceptan la categoría establecida.

Asimismo, hay que tener en cuenta que hay aspectos ingobernables de la conducta de una persona, y que no se pueden modificar y es sobre estos aspectos sobre los que nos fijamos para definir a las personas. Un concepto muy útil para este aspecto fue creado por Bourdieu (2002), y éste es el *habitus*. Este concepto se define como: un sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como: categorías de percepción y apreciación (principios de clasificación) y como principios organizadores de la acción (comportamientos). Cada menor presenta un *habitus* concreto con sus categorías y comportamientos específicos, los cuales han de ser tratado de manera especial y teniendo en cuenta su contexto y origen.



Por tanto, ¿son las aulas de convivencia un recurso segregador o inclusivo? Apoyándonos en Goffman (1970) podemos decantarnos por la primera opción, la estigmatización del alumnado que participa en esta aula está presente en ellos, lo que hace que se tenga unas expectativas de ellos y por tanto, se espere, o no, una trayectoria concreta de futuro.

Como se ha podido comprobar, en los centros educativos solo existe una trayectoria lineal exitosa, aquella que cumple con los objetivos del currículum y que no se ve machada por conductas disruptivas, por lo tanto ¿todo el alumnado que fracase en la ESO tendrá una trayectoria futura de fracaso? o ¿aquellos/as que tengan éxito en la escuela, tendrán una trayectoria futura exitosa?

Para finalizar con el eje central de esta revisión teórica, consideramos de vital importancia mencionar algunas conclusiones basadas en la obra de Rosenthal y Jacobson, realizadas por Aguilera (1994):

La primera puede ser que existen expectativas falsas que pueden crear resultados ciertos; hay que cuestionar la aparente objetividad de las mediciones del rendimiento académico; Al igual que las expectativas positivas pueden proporcionar ganancias al rendimiento, las negativas pueden producir resultados desfavorables al alumno y por último, las consecuencias de las expectativas no se limitan al campo académico, sino que se extienden a otras áreas de la personalidad. (Pp.26).

Tras la búsqueda bibliográfica, y el análisis de la literatura, hemos podido llegar a la conclusión de que las expectativas que el profesorado tiene sobre estos/as alumnos/as sí influyen en su comportamiento y si por tanto, ¿es el profesorado un pilar fundamental en la trayectoria de futuro de los/as menores?, ¿puede el profesorado mejorar la vida de los/as menores? Son quizás preguntas amplias y complejas en las que seguimos investigando y profundizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Á. (1994). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus. Pp. 97- 113.
- Blanco, M. (2015). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, (8), 5-31.
- Brophy, J. y Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman. Consejería de Educación. (2007). Cuadernillo *El aula de Convivencia*. Junta de Andalucía.
- Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el cual se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. BOJA N.º 25, pp.10-22.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA N.º139, pp. 8-34.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. BOJA N.º 139, pp.34-57.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- García, F Y Doménech, F. (2002): Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0), 8-9.
- Goffman, E. y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Granados, E. (2015). *El efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar* (tesis doctoral). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.
- Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169.



- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *Situación actual y característica de la violencia escolar*, 8(2). 227-236.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada*, 44(2). 231-239.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Rio, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: Los grandes temas. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 8(3). 312-320.
- Rosenthal, R y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart yWinston.
- Sarmiento, A., Irún, M., & Alós, L. (2011). Las Aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Criminología y Justicia*, (1), 4-8.
- Soler, V. (2014). *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Valle, A y Núñez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el marco institucional. *Revista de educación*, 290. 293-319.
- Vega, M. y Isidro de Pedro, A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0). 1-6.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.



Inclusión en Alemania: una visión comparada de los estados federales «LÄNDER»

Riusech Farrero, Magdalena
Colegio Alemán de Barcelona, España
mriusech1950@gmail.com

Resumen

¿Cómo ve y define Alemania el concepto de inclusión? Este concepto se basa en dos principios fundamentales, por un lado, los valores humanos y por otro, el reconocimiento de la Diversidad en la educación. Este cambio de visión de pasar de la heterogeneidad a la diversidad conlleva una transformación en la manera de afrontar este concepto. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como grupo sino como individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa.

Me permito hacer una breve reseña histórica, que considero fundamental para comprender la evolución hasta la situación actual de este concepto. En Alemania, históricamente las diferencias por discapacidad o por dificultades educativas han significado no sólo exclusión sino también separación en escuelas especiales, así pues, el tándem exclusión y separación han ido de la mano.

La conferencia de la Unesco en Salamanca sobre el tema «Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad» significó el hito para poner en práctica el sistema educativo inclusivo. El siguiente paso decisivo tuvo lugar en 2006 «la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad y su inclusión en el sistema educativo» principalmente en su artículo 24.

Es en 2010 cuando la «Kultusministerkonferenz» (KMK) basándose en la convención de las Naciones Unidas publica un acuerdo sobre los aspectos pedagógicos y legales para la implementación de los derechos de las personas con discapacidad. Un año más tarde ve la luz un acuerdo también de la KMK sobre la educación inclusiva en las escuelas de los niños y jóvenes con discapacidad.

En la República Federal Alemana son los Estados Federales «Länder» los que tienen competencia en materia de educación. A partir de este momento cada Land establece su propia ley, a veces más avanzada y con implementación más rápida y otras veces, al contrario. Llegados a este punto presentaré un estudio comparativo de las leyes y de los avances más o menos rápidos en este campo de cada uno de los estados federales. La brevedad de extensión de este resumen no me permite entrar en más detalles, ya que si lo hiciera podría caer en el riesgo de sesgar algunos datos por falta de espacio. Como ejemplo añado un mapa del país con los datos de 2017 y publicado por la Agencia Federal de Estadística.

Partiendo de este estudio comparativo pretendo llegar a unas conclusiones sobre la situación actual de la inclusión en los distintos Estados Federales de Alemania.

Abstract

How does Germany see and define the concept of inclusion? This concept is based on two fundamental principles: on the one hand, human values; on the other, the recognition of Diversity in education. This change of vision of moving from heterogeneity to diversity entails a transformation in the way this concept is approached. The person with disabilities or with important differences is no longer seen as a group, but as an individual. This change of vision also requires a change in the educational structure.

I allow myself to make a brief historical review, which I consider fundamental to understand the evolution to the current situation of this concept. In Germany, differences due to disability or educational difficulties have historically meant not only exclusion but also separation in special schools, thus the tandem exclusion and separation have gone hand in hand.

The Unesco conference in Salamanca on the theme “Pedagogy for needs: access and quality” was the milestone to put the inclusive education system into practice. The next decisive step took place in 2006 with “the United Nations convention on the human rights of persons with disabilities and their inclusion in the education system”, mainly in its article 24.

It is in 2010 when the “Kultusministerkonferenz” (KMK), based on the United Nations Convention, publishes an agreement on the pedagogical and legal aspects for the implementation of the rights of persons with disabilities. A year later, an agreement was also reached by the KMK on inclusive education in schools for children and young people with disabilities.

In the Federal Republic of Germany, the Federal States “Länder” are those who have competence in the field of education. From this moment, each Land establishes its own law, sometimes more advanced and



with faster implementation and, other times, the contrary. At this point I will present a comparative study of the laws and the more or less rapid advances in this field of each of the federal states.

The brief length of this summary does not allow me to go into more details, because if I did, I could fall into the risk of skewing some data due to lack of space. As an example, I add a map of the country with the data of 2017, published by the Federal Statistics Agency.

Based on this comparative study, I intend to reach conclusions about the current situation of inclusion in the different Federal States of Germany.

Palabras clave: calidad, discapacidad, diversidad, exclusión, formación, inclusión, Länder, *Steuerung*.

Keywords: quality, disability, diversity, exclusion, formation, inclusion, Länder, *Steuerung*.

INTRODUCCIÓN

Para comprender la definición que da Alemania del concepto de inclusión es fundamental plantearse la diferencia entre integración e inclusión. Se entiende la integración como la unión de elementos o personas que en un principio se encontraban separados. Primero los niños con discapacidades, recibían su formación en instituciones especialmente destinadas a esta finalidad y no se les permitía incorporarse a una escuela a la que asistieran alumnos sin estas dificultades, es decir, el modelo de la exclusión. Posteriormente, se inicia la integración o clase integrativa, la que se organiza como un grupo clase en el que coexisten dos subgrupos, uno constituido por alumnos a los que se les ha diagnosticado algún tipo de discapacidad o dificultad y el otro que no.

Pero inclusión significa algo más, impulsar y apoyar las necesidades de cada persona sin otorgarles un lugar especial y distinto al resto, en otras palabras no se ve a la persona con discapacidad, con dificultades o diferencias importantes como grupo sino como individuo.

Éstas son las diferencias básicas entre ambos conceptos, según T. Böttinger (2016, p.25):

Tabla

1:

Concepto de la integración	Concepto de la inclusión
Establece la separación de antemano	Intento desde el primer momento de evitar la separación
Restablecimiento de la diferencia entre unos y otros	La diversidad como normalidad y parte de la convivencia
La heterogeneidad como obstáculo	Evitar la categorización
Apoyo a los niños con dificultades	La heterogeneidad como algo deseado
Adaptación de los alumnos para su incorporación al sistema escolar	El apoyo a todos los alumnos
	Modificación del sistema escolar en vez de la adaptación de los alumnos.

Este concepto lleva a establecer unos principios fundamentales que se sustentan en el hecho de que todos los seres humanos son distintos con sus cualidades y defectos, por lo tanto, los valores, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad son fundamentales en la educación y formación de las personas. Por consiguiente, no cabe la diferenciación en grupos de seres humanos y como consecuencia, los alumnos con discapacidades no deben separarse bajo el criterio de educación especial. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como un grupo separado sino como un individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa.

Sin duda alguna que representa un gran reto tanto para el sistema educativo como para la práctica diaria en las escuelas. Para iniciar esta andadura en el desarrollo de la inclusión en Alemania y en sus estados federales me permito hacer una breve reseña histórica que considero fundamental para comprender la evolución de este concepto hasta la situación actual.



1. RESEÑA HISTÓRICA

Quisiera empezar con la Declaración de la UNESCO (1994) en Salamanca sobre el tema «Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad» que marcó un hito importante para poner en práctica el sistema educativo inclusivo.

Le sigue una ampliación de la Constitución Alemana en el mismo año (1994). Este es el inicio de la puesta en marcha de algunas escuelas integradas en los *Länder* de Hamburg y Hessen. En 1999 la *Kultusministerkonferenz* (KMK) publica una serie de recomendaciones y hace una llamada para que las escuelas abran vías para la incorporación de alumnos con necesidades especiales.

En 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas publicó la Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Fue ratificada en 2008 y entró en vigor a partir del mes de marzo de 2009. Mediante esta ratificación se pusieron en marcha por parte del Gobierno Federal todas las instituciones necesarias para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas.

La idea esencial de la Convención fue formulada con una claridad meridiana: Se debe posibilitar que las personas con discapacidad puedan gozar de una vida de autodeterminación y sin barreras. Las personas discapacitadas no deben ser ya más objetos necesitados de cuidados, sino que se deben ver como individuos con autodeterminación, cuya existencia debe organizarse de forma autónoma sólo con el apoyo o ayuda cuando sea necesario, (Böttinger,2016, p. 71).

También se establecen los derechos de las personas con discapacidad (Böttinger, 2016, p.72):

- Respeto a la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones personales.
- La no discriminación.
- Completa participación e implicación en la sociedad.
- Respeto a las diferencias entre las personas con discapacidad y su aceptación.
- Igualdad de oportunidades.
- Accesibilidad y movilidad.

Para llevar a cabo todo lo establecido por la Convención es necesario transformar el sistema educativo. Así pues, el artículo 24 abarca todas las exigencias necesarias para convertirlo en un sistema educativo inclusivo.

En la República Federal Alemana son los Estados Federales «*Länder*» los que tienen competencias en materia de educación, por esta razón la *Kultusministerkonferenz* (KMK) publicó en 2011 una serie de recomendaciones para llevar a cabo una educación y formación inclusiva. Entre los aspectos que trata cabe destacar los derechos individuales de cada alumno y que deben ser considerados en colaboración con todas las partes para llevarlos a cabo con éxito. El derribar todas las barreras y la igualdad de oportunidades también son aspectos muy importantes en estas recomendaciones. No se obvia aspectos más formales como la valoración de los rendimientos o las pruebas finales.

A partir de estas recomendaciones de la KMK cada *Land* realiza una revisión y adaptación de su ley de educación.

2. ASPECTOS DE LA INCLUSIÓN

Así pues, la inclusión en educación se sustenta sobre 4 dimensiones fundamentales tanto a nivel del sistema educativo como del proceso pedagógico:

- El derecho a la formación
- La participación
- No la discriminación
- El principio de reconocimiento



Además en la República Federal Alemana se considera que estas dimensiones deben trasladarse a la escuela bajo unos criterios marco de calidad, dentro de este marco cada *Land* establecerá un catálogo de criterios que permitirán regir el desarrollo de la calidad de las escuelas, la inspección escolar así como el desarrollo del modelo escolar «*Leitbild*». Un ejemplo de ello son las características de calidad adoptadas para las escuelas de Berlín y que a continuación paso a exponer como un modelo muy completo.

Tabla. 2: Características de calidad para las escuelas de Berlín (Egger, 2017, p.39).

ÁMBITOS DE CALIDAD	CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Plan de estudios interno, estructuración de la enseñanza, clima favorable al aprendizaje, ayuda sistemática, formación lingüística, aprendizaje orientado al rendimiento, a la valoración del rendimiento y al aprendizaje del día completo
Cultura escolar	Inclusión, la escuela como un lugar de vida, participación de los alumnos/as, de todos los participantes en el proceso educativo, cooperación y asesoramiento
Gestión escolar	Responsabilidades de gestión, desarrollo del personal, gestión de calidad y organización de los procesos
Profesionalidad de los docentes	Naturalmente pedagógica, desarrollo permanente de las competencias profesionales, comunicación y cooperación, trato con exigencias profesionales
Desarrollo de la calidad	La escuela como una organización de aprendizaje, programa escolar, evaluación interna, evaluación externa
Resultados y consecuencias	Seguimiento escolar, competencias, nivel de satisfacción e influencia externa

Fuente: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin (Laubenthal et al. 2013,6).

Ya desde la década de los noventa, en la República Federal, se establece un cambio de paradigma en el sistema educativo con nuevas iniciativas de reforma y con un concepto muy propio «*Steuerung*» cuya finalidad es la de potenciar y mejorar la calidad mediante la cooperación entre los distintos actores y los distintos instrumentos del sistema educativo. Éstos son de dos tipos:

1. Directos. Son los tradicionales del sistema educativo. La financiación, la legislación y normalización de la formación, la administración educativa, los planes de estudio, las vías de formación, las certificaciones, el reparto de los recursos, la evaluación, etc.
2. Indirectos. Estos marcan el proceso educativo mediante las exigencias marco, las decisiones individuales, el proceso y los resultados de los distintos ámbitos paralelamente adquieren gran relevancia la calidad de las posibilidades de aprendizaje y los resultados en los distintos ámbitos.

3. INSTRUMENTOS Y NIVELES DE APLICACIÓN

Este concepto de «*Steuerung*» adquiere gran relevancia al contemplar el cambio del sistema educativo hacia la inclusión, lo que exigirá nuevos niveles e instrumentos. Esta capacidad de potenciar y fomentar «*Steuerung*» se plasmará en tres niveles:

1. Macronivel tanto político como administrativo, es decir, el nivel del sistema educativo en el Estado Federal y en los Länder. También se encuentra en este nivel el sistema de apoyo mediante la formación continua, la orientación, el grupo dinamizador (*Steuergruppe*) y la inspección educativa.
2. Nivel medio que corresponde a la organización de cada escuela individualmente.
3. Micro nivel de interacción personal en la enseñanza, los docentes y estudiantes.

Para llevar a cabo el cambio hacia un sistema educativo inclusivo contemplando los tres niveles mencionados son necesarios los siguientes instrumentos de potenciación «*Steuerungsinstrumente*» (Egger, Tegge, 2017, p.63):



Tabla 3: Instrumentos de potenciación según los tres niveles antes mencionados.

Macro nivel	Nivel medio	Micro nivel
Hacia el camino de un sistema educativo inclusivo e inclusión social	Escuelas inclusivas	Enseñanza en general, enfoque/ posición, desarrollo del aprendizaje y aprendizaje social
<ul style="list-style-type: none"> - Plan de acción nacional - Plan de acción del estado federal «Land» - Cambios en la ley de educación - Adaptación de normativas según la perspectiva inclusiva - Plan de estudios inclusivo - Recursos para potenciar la inclusión / financiación - Plan de acción regional - Informe de inclusión de los estados federales «Länder» 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del modelo escolar - Programa escolar (<i>Schulprogramm</i>) - Desarrollo de los aspectos fundamentales - Investigación del ingreso integral - Oferta en el sentido de la formación integral - Sistema de apoyo - Índice para la inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo de objetivos - Conversaciones para el desarrollo - Planes para impulsar - Feedback entre alumnos/as y profesores/as - Asistencia a otras clases «<i>Hospitationen</i>» - ...

Fuente: Eigene Darstellung in Anlehnung an Empfehlungen von Klemm und Preuss-Lausitz (2011).

Llegados a este punto quisiera adentrarme en algunos de los aspectos tratados por su especial relevancia. Se pueden insertar dentro de las características de la calidad y además las encontramos dentro del nivel medio, es decir, de la escuela propiamente dicha.

3.1. Schulprogramm

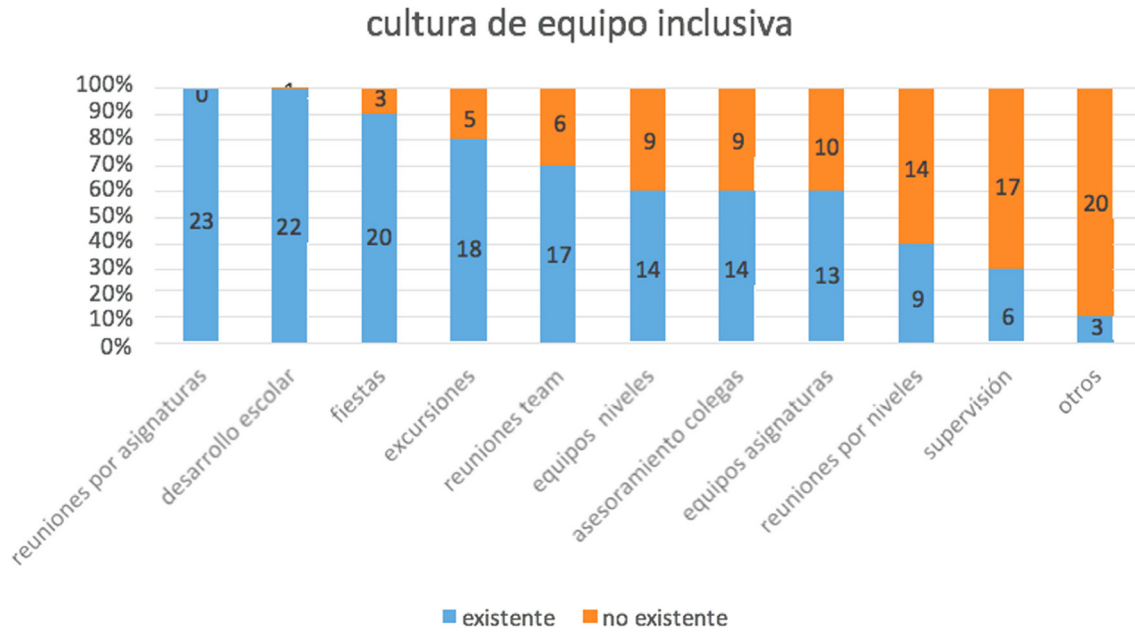
El programa escolar «*Schulprogramm*» será el primer punto por su importancia, pues es el reflejo completo de lo que se plantea en la escuela y para su realización es fundamental los actores que lo llevan a cabo. Desde el punto de vista de la inclusión una de las ideas básicas tiene que ser «la escuela para todos». Esto abarca desde los discapacitados hasta los que tienen altas capacidades, es decir, una escuela que se basa en la diferencia y su convivencia. Esto requiere el considerar y practicar valores tales como la tolerancia, el fortalecimiento de la individualidad a la vez que potenciar la unión de la comunidad, por lo tanto, entre los objetivos del programa escolar se encuentran potenciar al niño como ser individual con sus propias capacidades y sus inclinaciones en un aprendizaje conjunto en la clase y en cada uno de los niveles.

3.2. Cultura de equipo

Para potenciar la heterogeneidad en la enseñanza, el aprendizaje autónomo y a la vez cooperativo la República Federal Alemana da gran valor a la cultura del «team» equipo inclusivo (Hinz, Kruschel, 2017, p. 65).



Tabla 4:



Quelle: Aktionen zur Förderung der Teamkultur in den rückmeldenden Svshulen

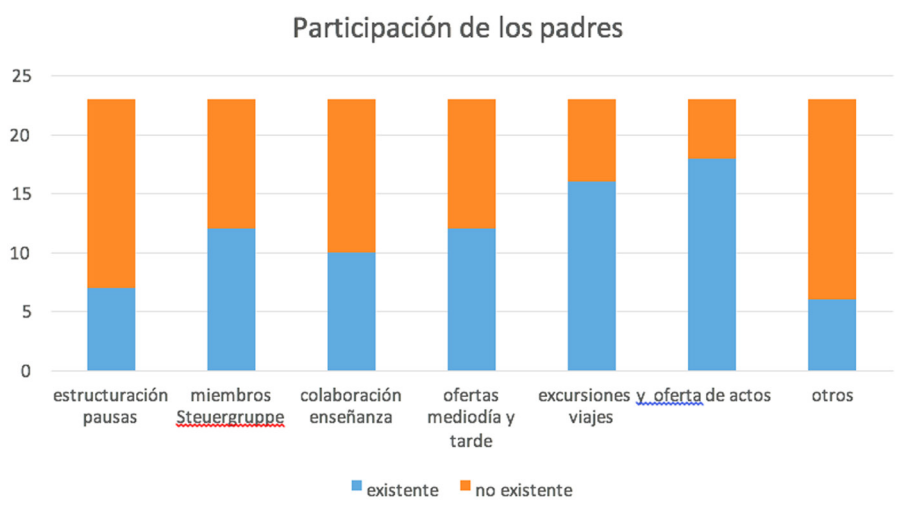
Fuente: Hinz 2017, p. 65.

Estos datos reflejan por un lado, el amplio abanico de actividades regulares entre los distintos equipos que deben guiar esta escuela inclusiva. Por otro lado, la necesidad de mejorar y ampliar la aplicación de estos mismos y su funcionamiento, pues observando los porcentajes es evidente que casi la mitad de estas acciones que deben ser parte de la cultura de equipo inclusiva se hallan al nivel del 50%.

3.3. Participación de los padres

La participación de los padres cobra una especial relevancia en este tipo de escuelas inclusivas. Su apoyo y colaboración en aspectos fundamentales organizativos y de formación de los propios padres será mayor, será menor su influencia en los aspectos pedagógicos y de contenidos. En la tabla siguiente se puede ver reflejado este aspecto de la cultura escolar inclusiva (Hinz, Kruschel, 2017, p.69)

Tabla 5



Quelle: Partizipation der Eltern über formale Gremien hinaus an den rückmeldenden Schulen.

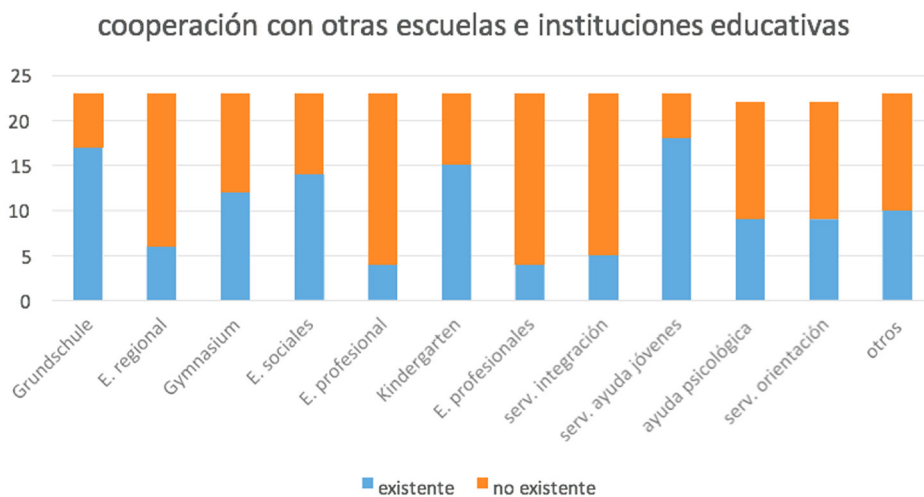
Fuente: Hinz 2017, p. 69.

La participación de los padres en algunos aspectos es alta pero en otros, como en el caso de ser miembros del *Steuergruppe*, (grupo que en estrecha colaboración con la Dirección del Centro es la responsable de plantearse los puntos débiles que se pueden detectar en los distintos ámbitos y proponer vías para mejorarlos) todavía no es lo suficientemente elevado.

3.4. Cooperación con otras instituciones

La visión de los diferentes aspectos de las escuelas como instituciones de educación inclusiva, debe someterse a distintos cambios para adaptarse a este nuevo enfoque en una nueva sociedad, tal como se ha expuesto hasta aquí y demuestran los datos aportados. Aunque institución independiente con sus características propias pero insertada en una sociedad sometida a cambios continuos la escuela inclusiva alemana forma parte de un tejido o red que contempla su relación con otras escuelas, otras instituciones educativas y también servicios especializados, éste es un aspecto pero existe una segunda fase y por ello no menos importante en la que se establecen contactos y cooperaciones con instituciones sociales no educativas y que colaboran en la creación de esta conciencia inclusiva. Lo que se demuestra y queda evidente en las dos tablas siguientes (Hinz, Kruschel, 2017,p.70-71):

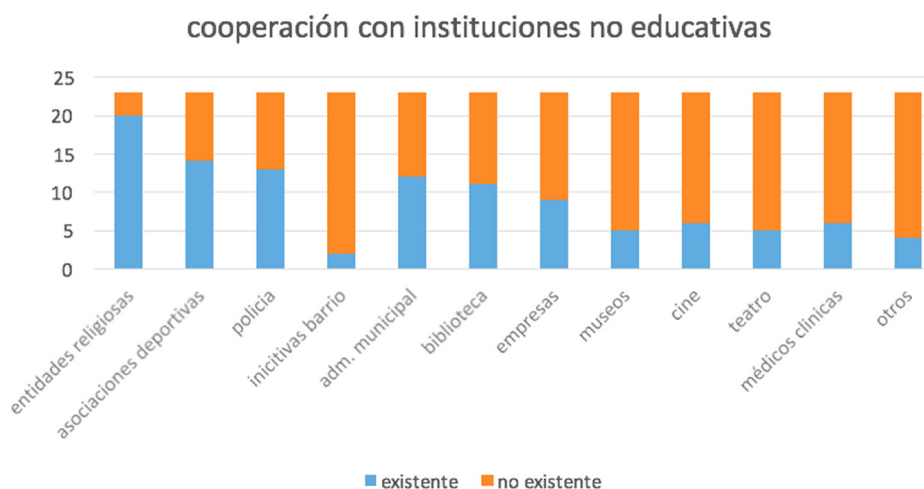
Tabla 6:



Quelle: Kooperation mit Bildungseinrichtungen und Fachdiensten der rückmeldenden Schulen

Fuente: Hinz 2017, p. 70.

Tabla 7:



Quelle: Kooperation mit ausserschulischen Partner/innen für inklusives Bewusstsein.

Fuente: Hinz 2017, p. 71.

Como he mencionado la relación y cooperación entre instituciones educativas son el complemento fundamental para crear en los alumnos esta conciencia inclusiva tan importante para llevar a cabo la renovación educativa.

Analizando todos y cada uno de los distintos factores tan decisivos e importantes y nunca fáciles, podemos plantearnos algunas cuestiones a analizar que cada uno de los *Länder*, con competencias en materia de educación, intentan llevar a cabo con más o menos éxito y con más o menos intensidad.

Me gustaría formular algunas cuestiones basadas en lo visto hasta el momento y con posterioridad analizar cómo cada uno de los Estados Federales se plantea llevar a cabo este proyecto de la inclusión.

La discapacidad se produce a distintos niveles y con distinta intensidad, aquí cabría preguntarse

¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Otra cuestión a analizar es la profesionalización de todo el personal relacionado con esta individualización de los alumnos dentro de contexto social diverso. ¿Es suficiente? ¿Puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Y por último, ¿disponen todos y cada uno de los *Länder* los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Para ilustrar algunos aspectos de estas cuestiones el paso siguiente lleva a analizar cómo afronta este reto cada uno de los Estados federales.

4. EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN EN LOS LÄNDER.

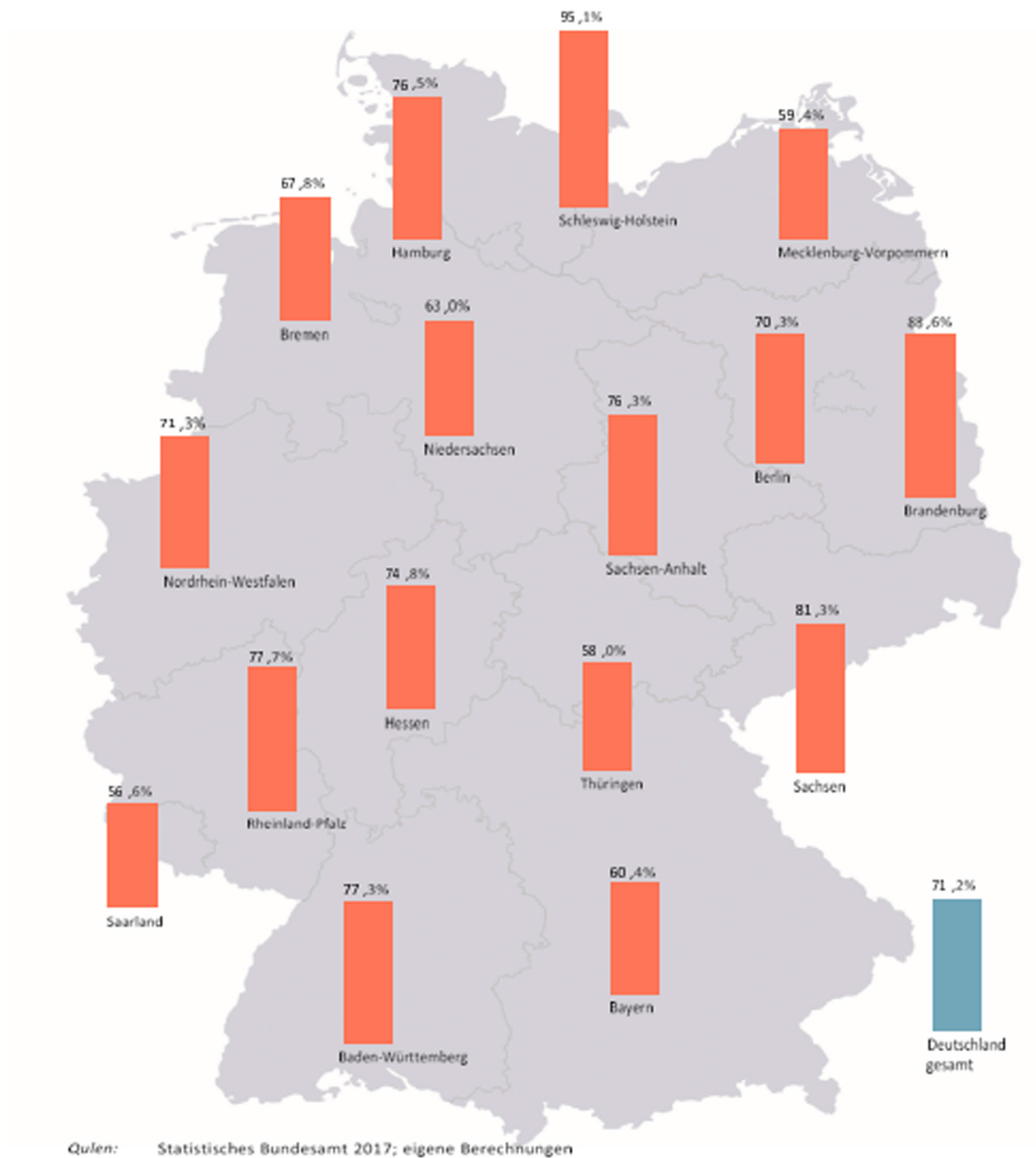
4.1 Visión global

El sistema educativo alemán posee una característica de permeabilidad «*Durchlässigkeit*» entre las distintas vías de la educación secundaria (*Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*) para poder entender mejor los cambios planteados en los diferentes Estados Federales hay que partir de la situación inicial, en el mapa siguiente queda reflejado el número de egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule* en cada uno de los *Länder*.

Considerando que el promedio de la República Federal en su conjunto es de 71,2 % algunos de los *Länder* se hallan muy por debajo de esta media, un ejemplo lo representan Saarland (56,6%), Thüringen (58,0%), Mecklenburg-Vorpommern (59,4%), Bayern (60,40%) y Niedersachsen (63,0) en contraposición otros la superan con porcentajes muy elevados como Schleswig-Holstein (95,1%), Brandenburg (88,6%) y Sachsen (81,3%). El resto de los Estados se encuentran entre los dos extremos y más próximos al porcentaje medio.

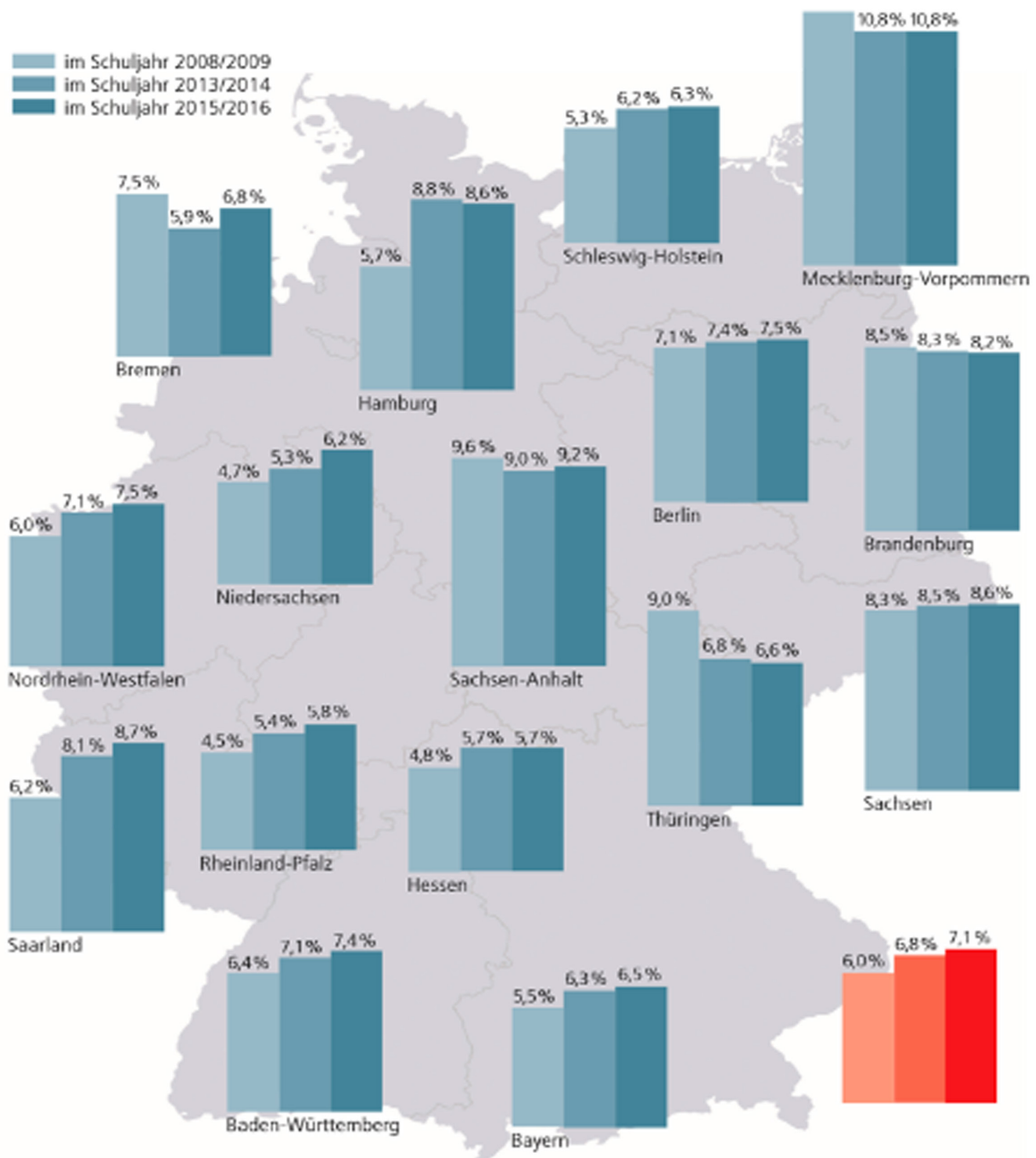


Mapa 1: Egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule*



Fuente: Lange 2017, p.13.

Mapa 2: Cuotas de escuelas especiales



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.14.

Aunque en general estas instituciones van en aumento o se mantiene su cantidad, se observa un descenso en 2 *Länder*, Mecklenburg-Vorpommern y Thüringen.

4.2.Las estrategias de implementación de la inclusión en los Länder

CURSOS	BADEN- WÜTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BRANDENBURG
11/12	Escuelas piloto con formación escolar de jóvenes con discapacidad	Se reforma la ley de educación	Se define el concepto	
12/13				
13/14		Desde 2013 existen modelos de inclusión		Proyecto piloto «escuela primaria inclusiva».
14/15	Hito importante. Reforma ley educación		Creación 13 centros de psicología escolar orientación y apoyo	
15/16	Las escuelas especiales se transforman en centros de formación y orientación	Se observan pasos hacia la inclusión		
16/17			Se crean escuelas en las que se considera las siguientes discapacidades (*1). Y se acuerda planificar 30 más..	
17/18			Disposición para los recursos y equipos para las escuelas con desarrollo del aprendizaje emocional y social	Se amplía el número de instituciones según proyecto piloto
2023/2024				Todas las Grundschulen, Oberschulen y Gesamtschulen instituciones «aprendizaje conjunto»

(*1) auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal y motor, mentales y autismo.





CURSOS	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	MECKLENBURG-VORPOMMERN
11/12	A partir 2010 se desarrolla un plan de inclusión 2011- apoyo las escuelas a la enseñanza inclusiva	Formación inclusiva en las escuelas de este Land.		2010/11 – primer intento de crear una escuela inclusiva
12/13	Recursos de centros especializados pasan a pedagogía de apoyo	Plan de acción del Land		
13/14				
14/15		El Senado publica informe sobre la aplicación del plan del Land		
15/16			Creación de nueve modelos regionales de educación inclusiva	Estrategias de inclusión del gobierno del Land en el sistema educativo hasta 2023
16/17			Partiendo de esta experiencia, pacto de las escuelas inclusivas, cooperación entre ellas	
17/18	El paso al sistema educativo inclusivo debe completarse durante este curso			
18/19			Tienen que existir estos pactos por todo el Estado Federal de Hessen	

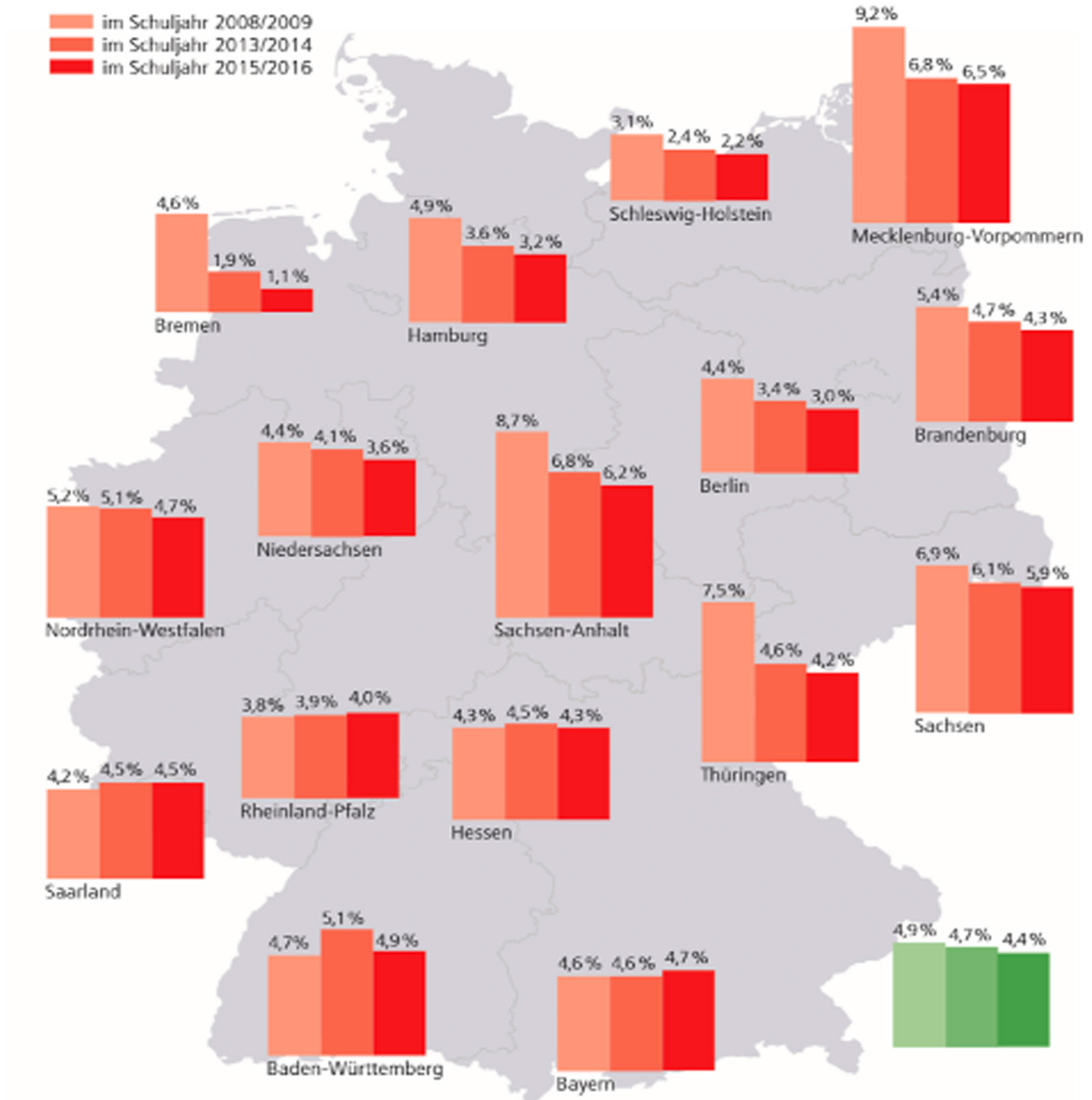
CURSOS	NIEDERSACHSEN	NORDRHEIN- WESTFA- LEN	RHEINLAND-PFALZ	SAARLAND
11/12	Cambio ley educación hasta las clases 4.			Proyecto piloto con 7 Grund- 2 Real- y 2 Gesamtschule
12/13			Se sigue desarrollando la inclusión en el ámbito escolar que se inició en la década de los 90.	
13/14		El gobierno del Land publica la primera ley para implementar los resultados de la Convención de los Derechos de los Discapacitados		Final proyecto piloto. Se modifica la ley para incorporar el concepto de inclusión
14/15	Otro cambio ley por el que las Grundschule y otras escuelas se convierten en inclusivas	Entran en vigor nuevos cambios en la ley de educación en los que se dan las directrices para implementar la formación inclusiva		Todos los niños tienen la obligación de participar en la Grundschule. Los padres deben solicitar el paso a la Förderschule
15/16				
16/17			En este curso escolar existen ya 289 instituciones	Todas las Grundschule poseen apoyo pedagógico
17/18	Creación de centros de orientación y apoyo para las escuelas inclusivas			
A partir 2024	Todas las escuelas deben ser inclusivas en este Land			





CURSOS	SACHSEN	SACHSEN-ANHALT	SCHLESWIG- HOLSTEIN	THÜRINGEN
11/12	Consejo expertos establecen los pasos a seguir			Paulatinamente la mitad del tiempo para apoyo pedagógico especial
12/13	Se inicia un plan piloto llamado ERINA con cuatro modelos regionales	Enseñanza conjunta como piedra angular de la formación inclusiva		Desarrolla un plan de inclusión
13/14		Certificación de escuelas con perfil inclusivo, tanto de primaria como de secundaria	Se inicia la inclusión en las escuelas	
14/15			Se crean puestos para profesores de apoyo en la clase, así como proyectos extraescolares	A partir de este curso se convierten en centros de competencias y orientación
15/16		Se creó una alianza para la inclusión de la escuela primaria y secundaria de manera que los recursos de la pedagogía especial sistemáticamente permanecieran juntos	Los profesores de educación especial se incorporan a las escuelas normales bajo un nuevo concepto	
16/17				
17/18				

Mapa 3: Cuotas de exclusión expresadas en porcentajes

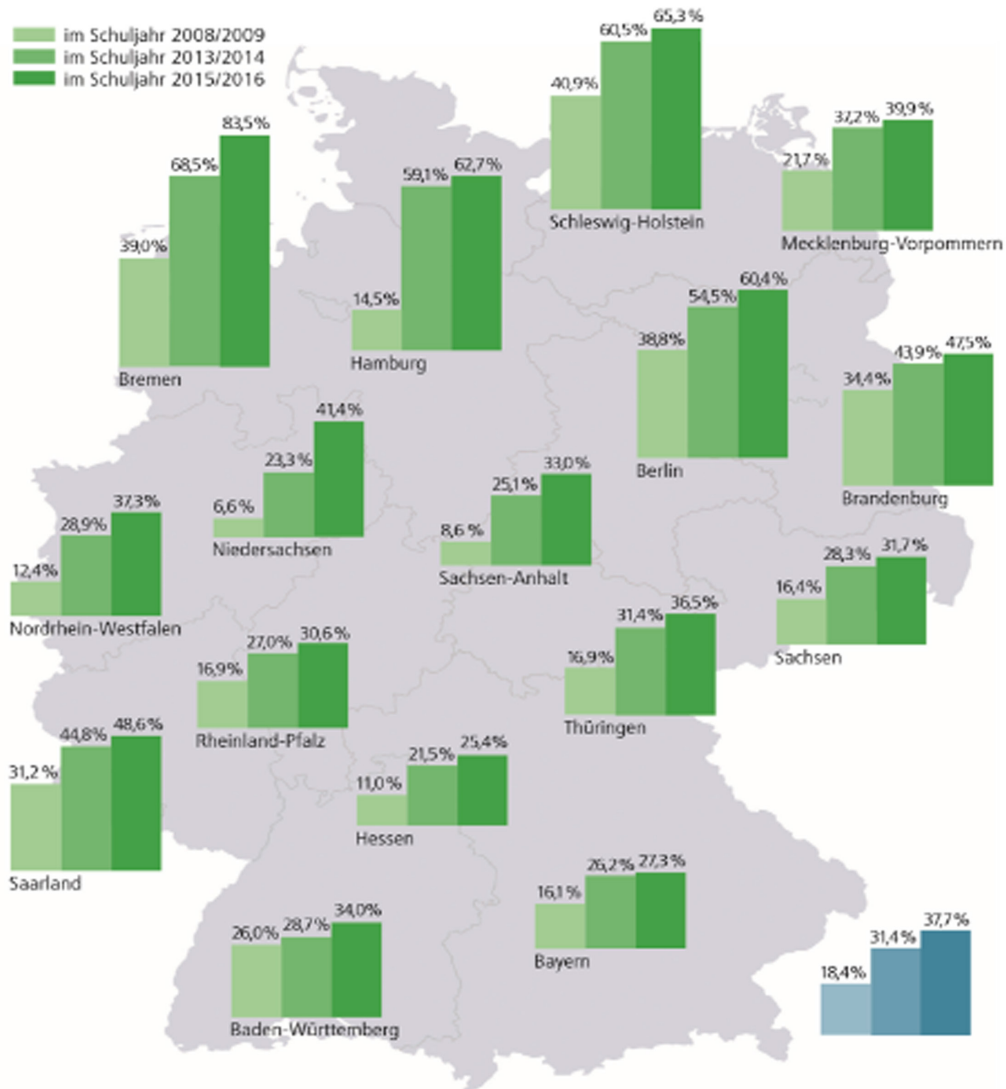


Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.16

Observando el mapa se puede concluir que los *Länder* cuya cuota de exclusión se mantiene sin grandes cambios se hallan en el suroeste. En cambio, en los más nórdicos se observa una disminución progresiva y más acentuada de la exclusión.

Mapa 4: Cuota de participación en inclusión en porcentajes



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.18.

En el mapa de la cuota de inclusión son los *Länder* situados en el noroeste los que muestran una evolución más significativa con respecto a los demás, aunque todos ellos poseen un avance en mayor o menor grado en este proceso ascendente.

Como queda patente en la tabla 8 todos los Estados Federales hacen importantes esfuerzos para implementar la educación inclusiva. El punto de partida es principalmente las recomendaciones de la KMK de 2011. Todos ellos inician una reforma de su ley de educación. En algunos se pone en marcha un proceso antes ya de esta fecha como el caso de Bremen.

Otros parten de un proyecto piloto durante un tiempo limitado, a partir de cuya experiencia y de los resultados pretenden extenderlo a las otras instituciones, siguen este modelo Estados como Brandenburg o Sachsen con su proyecto ERINA.

La planificación desde los primeros pasos, o bien, con la reforma de la ley de educación hasta el final del proyecto es otra opción, por ejemplo: Bremen inicia su andadura en 2010 y se plantea completar el paso al sistema inclusivo en el curso 2017/2018. Mecklenburg-Vorpommern hace su primer intento en el curso 2010/2011 y su intención es evolucionar hasta el año 2023.

A mi juicio y frente a los datos de la KMK, quisiera destacar un Land en concreto, Bremen en el curso 2008/09 poseía unas cuotas de exclusión del 4,6%, que han ido descendiendo en el curso 2013/2014 a 1,9% y en 2015/2016 queda reducida al 1,1%. De ello podemos deducir que sus niveles de exclusión apenas son significativos. Por el contrario, las cuotas de inclusión muestran un movimiento totalmente contrario y favorable a la inclusión. En el curso 2008/2009 la cuota era de 39,0% hasta pasar en el curso 2015/16 al 83,5%. Al analizar cuáles pueden ser las causas de este crecimiento ascendente, se observa que inicia este camino muy pronto en 2010 con el desarrollo de un plan de inclusión, dando mucha importancia a los centros de recursos especializados que pasan a pedagogía de apoyo. Este plan ya contempla el recorrido hasta el curso 2017/18 cuando se debe completar todo el proceso. En resumen, planificación a corto y más largo plazo y principalmente los centros de recursos pedagógicos.

Otros dos Länder también marcan una cuota ascendente que merece ser destacada, aunque la exclusión se reduce de manera más moderada. Hamburg y Niedersachsen junto a Bremen son Estados que dan mucha importancia a los planes de acción y a los centros de orientación y apoyo. Lo que nos lleva a concluir el papel destacado de la formación y la utilización de los recursos en las nuevas instituciones y necesidades que se presentan en este proceso.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Quedan las preguntas abiertas y que a mi juicio, se pueden retomar en este punto. En muchos Länder como Berlin, las instituciones educativas consideran a las personas con discapacidad según sean las dificultades auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal, motor, discapacidades mentales y autismo. Y tienen la intención en un futuro próximo de hacerlo con 30 discapacidades más. Aquí queda pues la pregunta ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Es evidente que la formación y todos los esfuerzos que se hagan en esta dirección dan un fruto muy positivo. Los centros de apoyo, las orientaciones, el personal especializado toda la formación ayuda a llevar adelante con éxito esta nueva visión de la educación. Pero ¿puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Los recursos son imprescindibles para llevar a cabo cualquier proyecto y por supuesto, en esta situación. En algunos Estados Federales se produce un trasvase de los recursos aplicados en la educación especial hacia las instituciones inclusivas. Tanto los recursos personales, como económicos son más elevados, lo cual presupone mayores dificultades económicas. Así pues,

¿disponen todos y cada uno de los Länder los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Como conclusión, en la República Federal Alemana el tema de la inclusión se lleva a cabo de forma distinta en los diferentes Estados Federales, Algunos plantean sus estrategias y sus planes de acción basados en las recomendaciones de la KMK. Otros llevan a cabo intensos debates sobre el tema, o bien, buscan estrategias para implementar la inclusión. A mi juicio, este proyecto se enfrenta a varios problemas, por un lado, la discapacidad y su grado, por otro lado, la formación de los profesionales que tienen que llevar a cabo esta implementación y por supuesto, los recursos principalmente los económicos.

.La discapacidad representa una dificultad física o psicológica que cualquier ser humano puede padecer en cualquier momento de la vida, El sentirse útil, ser humano, individuo capaz de tomar decisiones, de ser autónomo, de sentirse realizado en la vida es lo que hace persona. Los que gozamos de nuestras capacidades físicas así como mentales somos parte de esta vida en la que ellos se encuentran y es misión de todos el hacer posible un mundo en el que nos sintamos personas, la inclusión en la educación y también socialmente es uno de los medios para conseguirlo.

6. VOCABULARIO

Durchlässigkeit - permeabilidad

Förderschule – escuela especial

Gesamtschule – escuela comprensiva



Grundschule – escuela primaria
 Gymnasium – escuela educación secundaria
 Hauptschule – institución de enseñanza secundaria se completa con un periodo de formación profesional
 Hospitation – observación de clases por parte de los profesores Kindergarten - guardería
 Land/Länder – Estado Federal/Estados Federales
 Leitbild - modelo
 Realschule – escuela secundaria
 Schulprogramm – currículo escolar
 Steuerung – gestión, pilotaje
 Steuergruppe – grupo encargado de la gestión, del pilotaje

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Böttiger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Berlin: Barbara Budrich.
- Dorrance, C. & Dannenbeck, Cl. (2017). *Inklusive Bildung in Bayern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Geiger, G. & Lengsfeld, M. (2015). *Inklusion-ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?*. Berlin: Barbara Budrich.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2017). *Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK. 2010): *Pedagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010*. Recuperado de: kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html.
- Kultusministerkonferenz (KMK. 2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Recuperado de: kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland, Ländervergleich*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Dobe, M. (2017). *Inklusive Bildung in Berlin*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Faulhaber, L. & Witte, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Brandenburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Schmidt-Häuer, J. (2017). *Inklusive Bildung in Bremen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Rabe, T. (2017). *Inklusive Bildung in Hamburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Degen, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Hessen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Krebs, J., Haferkamp, M. & Mett, B. (2017). *Inklusive Bildung in Mecklenburg- Vorpommern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Politzte, St. (2017). *Inklusive Bildung in Niedersachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Hendricks, R. (2017). *Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Friedrich EbertStiftung.
- Lange, V. & Wenzel, J. (2017). *Inklusive Bildung in Rheinland-Pfalz*. Berlin: FriedrichEbert Stiftung.
- Lange, V. & Sastges-Schank, A. (2017). *Inklusive Bildung in Saarland*, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Kliese, H. & Kluge, R. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Kolb-Janssen, A. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen-Anhalt*, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Ernst, B. (2017). *Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Merten, R. (2017). *Inklusive Bildung in Thüringen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Laubenstein, D., Lindmeier, Ch., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterrichts in rheinland- pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stichler, M. & Huzel, V. (2017) *Inklusive Bildung in Baden-Württemberg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Regensburg: Barbara Budrich.
- Thoma, P. & Rehle, C. (2009) *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinhardt.

La inclusión educativa: una mirada comparada de los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca

Rivas Guzmán, Karine

Universitat de Barcelona, Barcelona, España
krivas@ub.edu

Marín Blanco, Ana

Professionshøjskolen Absalon, Vordingborg, Dinamarca
anamarin@ub.edu

Egea Andrés, Alex

Universitat de Barcelona, Barcelona, España
alexegea@ub.edu

Resumen

La siguiente comunicación pretende abordar en qué medida las políticas educativas contribuyen a una inclusión educativa del alumnado. En las últimas décadas hemos podido constatar como los sistemas educativos europeos han ido adaptándose a este nuevo paradigma educativo en reclamo a una igualdad y justicia social. Probablemente velar por una política educativa que se enmarque en dicho paradigma sea el principal desafío al que se enfrenta hoy en día el sistema escolar. Por ello, el propósito de la siguiente comunicación se centra desde un enfoque comparado a contribuir a la necesidad de repensar la estructura escolar para ofrecer una educación sin exclusiones, sin barreras en el acceso y en la participación de sus propuestas, programas y servicios. En primer lugar, se indaga en el grado en que los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca contribuyen a una inclusión educativa del alumnado a partir del Marco de Acción 2030 propuesto por la UNESCO. En un segundo momento, se analizan las diferencias y semejanzas en torno a los discursos pedagógico-políticos de los conceptos, las políticas educativas y las estructuras o sistemas que propician o dificultan la inclusión en el sistema educativo de Cataluña y Dinamarca. En suma, se reflexiona sobre las implicaciones de ambos sistemas educativos sobre sus prácticas educativas inclusivas.

Abstract

This communication aims to address to what extent educational policies contribute to the students' inclusive education. During the last years, we have seen how the education systems of Europe have been adapting to the new educational paradigm in the claim of equality and social justice. Ensuring an educational policy that is framed in that paradigm is, probably, the main challenge that the school system faces today. Therefore, the purpose of the following communication is focused, from a comparative approach, to contribute to the need to rethink the school structure to offer a real inclusive education. First, it is investigated in which grade Danish and Catalan education systems contribute to the educational inclusion of students based on the 2030 Framework for Action proposed by UNESCO. Secondly, the differences and similarities around the pedagogical-political discourses of the concepts, the educational policies and the structures or systems that promote or hinder the inclusion in the education system of Catalonia and Denmark are analysed. Overall, some reflections are made on the implications of both education systems on their inclusive education practice.

Palabras clave: inclusión, sistema educativo, currículum, Cataluña, Dinamarca.

Keywords: inclusion, education system, curriculum, Catalonia, Denmark.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos actuales de los países europeos es ofrecer (y fortalecer) sistemas educativos inclusivos que contribuyan y garanticen la integración de todas las personas en los diferentes contextos educativos, desde la primera infancia hasta la edad adulta. Es indudable el creciente interés por la idea de educación inclusiva como estrategia esencial para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y que permita el desarrollo personal, profesional y social de todos y todas a lo largo de la vida.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.015>



A escala internacional, se ha adoptado el Marco de Acción 2030 propuesto por la UNESCO para avanzar hacia «una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2017). Ante este escenario, abordar la cuestión de la educación inclusiva interpela directamente a los gobiernos a proponer políticas educativas que aborden las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados de aprendizaje del alumnado, prestando especial interés en el alumnado de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, las personas con necesidades especiales y discapacidades.

Esta comunicación es resultado de una investigación que tiene como objetivo general analizar en qué grado las políticas educativas de Cataluña y Dinamarca velan y se ajustan al Marco de Acción 2030, como objetivos específicos se centra en identificar en qué grado los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca contribuyen a una inclusión educativa del alumnado y analiza las diferencias y semejanzas entorno al concepto, las políticas educativas y estructura que propician o dificultan la inclusión en el sistema educativo de Cataluña y Dinamarca.

1. MÉTODO

El método utilizado en esta investigación está basado en el método comparativo y consta de las siguientes fases secuenciales:

Fase 1. Justificación de las unidades comparativas

Se destacan tres razones interrelacionadas para la elección de los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca como unidades comparativas para esta investigación:

- En primer lugar, esta investigación fortalece los lazos e intercambios de conocimiento entre las facultades de Educación de la Universidad de Barcelona (Cataluña) y la Professionshøjskolen Absalon de Vordingborg (Dinamarca).
- En segundo lugar, los autores de esta comunicación forman parte del Grupo de Investigación en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS) de la Universidad de Barcelona, grupo que se dedica principalmente a la Historia de la Educación y al Pensamiento Pedagógico sobre una base que se aproxima a los conceptos, ideas y discursos educativos con el objetivo de repensar la educación actual desde una perspectiva histórica, internacional y comparada. Además, dicha comunicación se enmarca dentro del I+D «La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales»¹.
- En tercer lugar, Cataluña y Dinamarca siguen las directrices sobre políticas de inclusión en educación, haciendo suyo y desarrollando los contenidos de la Declaración de Salamanca (1994), donde se examinaron los cambios políticos necesarios para contribuir significativamente en la mejora de la educación.

1.2. Fase 2. Identificación de las dimensiones e indicadores de análisis

Se toman como referencia las dimensiones y ámbitos clave propuestas por la UNESCO para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos (UNESCO, 2017). Conviene recordar que cada dimensión despliega cuatro indicadores que constituyen la base marco de este análisis comparativo entre ambos países. Para esta investigación se toman en cuenta las tres primeras dimensiones, ya que la última dimensión -Prácticas- se deja para un estudio en profundidad a posterior en el cual poder realizar un análisis exhaustivo de la recepción en la praxis de las tres primeras dimensiones propuestas por el documento de la UNESCO.

¹ Programa estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación del conocimiento Ministerio de Economía y Competitividad. (EDU2015-65743-P).

Tabla 1. Marco de revisión de políticas inclusivas.

Dimensión	Ámbitos
Conceptos	<p>Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas.</p> <p>El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva.</p> <p>Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en educación.</p> <p>Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo.</p>
Declaraciones sobre políticas	<p>Los documentos importantes de política educativa nacional hacen fuerte hincapié en la inclusión y la equidad.</p> <p>Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación.</p> <p>Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas inclusivas y equitativas.</p> <p>Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.</p>
Estructuras y sistemas	<p>Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables.</p> <p>Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas.</p> <p>Los recursos humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables.</p> <p>Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación.</p>

Nota: Adaptación de las dimensiones del marco de revisión de políticas inclusivas de la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, UNESCO, 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.

1.3. Fase 3. Selección y revisión de las fuentes documentales

La selección de las fuentes documentales se realiza en base a la normativa legal actual y a documentos oficiales de cada uno de los países. Asimismo, también se han consultado materiales propios referidos a la educación inclusiva y/o a la atención a la diversidad elaborados.

Tabla 2. Normativa legal y documentos oficiales.

	Textos legales
Cataluña	<p>Ley 12/2009, del 10 de julio, educación.</p> <p>DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, sobre la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.</p> <p>DECRETO 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.</p> <p>DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.</p>
Dinamarca	<p>Orden ejecutiva de la Ley de Escuelas Primarias LBK nr 1510 af 14/12/2017.</p> <p>Decreto sobre educación especial de la escuela primaria y otras asistencias de educación especial BEK nr 693 af 20/06/2014.</p> <p>Folkeskolen, Undervisnings Ministeriet (2018).</p>



1.4. Fase 4. Análisis de las unidades comparativas

En esta fase se analizan los textos legislativos y documentales de ambos países con objeto de identificar las diferencias y semejanzas entorno al concepto, las políticas educativas y la estructura que propician o dificultan la inclusión en el sistema educativo de Cataluña y Dinamarca.

1.5. Fase 5. Discusión de los resultados y elaboración de conclusiones

En esta fase se exponen los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones obtenidas en base a los objetivos fijados. A continuación, se realiza una valoración de los resultados encontrados en la investigación, desde la perspectiva de los autores, entrelazándolos y comparándolos.

2. RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos por países correspondientes a cada una de las dimensiones propuestas por el Marco de Acción 2030 de la UNESCO.

2.1. En relación a la dimensión conceptos

En Cataluña, se constata que en los documentos revisados -Ley 12/2009, de 10 de julio, Decreto 150/2017, de 17 de octubre- los principios de inclusión y equidad aparecen como referentes importantes para promover la inclusión social de todas las personas en todos los ámbitos de la vida, desde la infancia hasta la vejez. A lo largo del articulado de la Ley se recogen diferentes propósitos y principios generales como «la práctica educativa responda a la mejor diversidad de los alumnos catalanes, de forma que la institución escolar de Cataluña pueda adoptar en todo momento medidas concretas para satisfacer las situaciones que presenta una sociedad compleja y cambiante como la del siglo XXI» (Preámbulo, Ley 12/2009, de 10 de julio), «la universalidad y la equidad como garantía de igualdad de oportunidades y la integración de todos los colectivos, basada en la corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos» (Art. 1, Ley 12/2009, de 10 de julio) o «la calidad de la educación, que posibilita la consecución de las competencias básicas y la consecución de la excelencia, en un contexto de equidad» (Art. 1, Ley 12/2009, de 10 de julio), entre otros.

Asimismo, a través del documento *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (2015), se presentan las medidas necesarias para asegurar tres de los indicadores de esta dimensión que plantea el Marco de Acción 2030: a) garantizar que el currículum y los sistemas de evaluación responden a las necesidades del alumnado; b) asegurar que los organismos entiendan y apoyen las políticas educativas para promover la inclusión y la equidad; y c) establecer sistemas de promoción y seguimiento de los procesos de participación y logro de todo el alumnado. Es destacable la presencia de este documento que va dirigido a toda la comunidad educativa y tiene como finalidad compartir los marcos conceptuales y normativos en relación a un sistema educativo inclusivo, así como proporcionar elementos para la toma de decisiones en la concreción de medidas y apoyos para la igualdad de oportunidades.

En Dinamarca, también se refleja en la documentación legal revisada - Orden ejecutiva de la Ley de Escuelas Primarias LBK nr 1510 af 14/12/2017 y Decreto sobre educación especial de la escuela primaria y otras asistencias de educación especial BEK nr 693 af 20/06/2014- que la inclusión y la equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas. Una muestra de ello es el acuerdo nacional firmado en 2003 para la mejora del sistema educativo danés que pone de manifiesto la colaboración de gobierno y municipalidades locales para la aplicación de una educación inclusiva en todos los ámbitos de la sociedad. En este sentido, este pacto nacional implica asegurarse: a) la adopción e implementación de medidas que garanticen un currículum y sistema de evaluación que responda a las necesidades educativas del alumnado; b) la colaboración entre agentes implicados; y c) la existencia de mecanismos de promoción y seguimiento de los procesos de participación y logro de todo el alumnado.

En relación a este último punto, es interesante destacar el capítulo 11 de la Ley de Escuelas Primarias que indica como el Consejo de Aprendizaje de los Niños es responsable de seguir, evaluar y asesorar sobre el nivel académico, el desarrollo educativo y los beneficios de los alumnos de la



educación en escuelas primarias y secundarias. Además, el Consejo debe evaluar la capacidad de las escuelas y las guarderías para ayudar a combatir el patrimonio social negativo de los niños, aumentar la integración de los hijos de padres no daneses e incluir a los niños cuyo desarrollo requiere consideración o apoyo especial.

2.2. En relación a la dimensión Declaraciones sobre políticas

En Cataluña, a lo largo del articulado de la Ley 12/2009, de 10 de julio, se recogen los criterios de planificación y organización pedagógica que deben facilitar dicha inclusión, así como las funciones de la Administración educativa y de los centros educativos en relación con el contenido de la normativa legal. Cabe destacar que las medidas para garantizar la inclusión y la equidad que detalla el tercer nivel del indicador UNESCO no se recogerán hasta la tramitación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre. Paralelamente, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña despliega la colección *Materials per a l'atenció a la diversitat* que incluye diferentes publicaciones, informes y guías para centros y profesorado con la intención de promover la reflexión, discusión y construcción de medidas para un mejor tratamiento del alumnado y sus familias².

Respecto al indicador que hace mención a los altos funcionarios a nivel nacional y de escuela que lideran la inclusión y equidad se despliega a lo largo del capítulo I de dicha Ley las funciones de la Administración educativa y de los centros educativos en relación con el liderazgo para la inclusión y la equidad en la educación. Además, como recoge el preámbulo del Decreto 150/2017, en el articulado de la Ley de educación catalana se detalla la concreción del indicador sobre la articulación de aspiraciones políticas coherentes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas por parte de los diferentes líderes del sistema educativo. Concretamente se pone de manifiesto al detallar las diferentes directrices de las políticas de los organismos internacionales en materia de calidad y equidad de la educación para todos los niños y jóvenes en el marco de un sistema educativo inclusivo, así como los principios para una escolarización para todos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) o las directrices sobre las políticas de educación inclusiva propuestos por la UNESCO (2009).

Por último, sobre el indicador del cuestionamiento de las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales por parte de los líderes de todos los niveles cabe destacar que no se alega en la normativa legal directamente tales medidas. Aunque se observa que tal diligencia recae en un primer momento sobre los líderes de la Administración educativa, los cuales han de elaborar, facilitar y garantizar materiales para la formación y orientación a los centros, docentes y profesionales para una práctica inclusiva. Y en un segundo momento, en las funciones que recaen sobre el centro educativo, el decreto recoge que ha de velar porque el proyecto educativo de centro fomente y garantice una atención educativa inclusiva y de calidad para todos los alumnos.

En Dinamarca, se confirma la existencia de múltiples y variados documentos importantes de política educativa nacional que hacen fuerte hincapié en la inclusión y la equidad. Así, en el acuerdo sobre finanzas municipales del 2011 y 2013, se acuerda que los municipios trabajarán con modelos de gobernanza que promuevan la inclusión y el bienestar de los estudiantes se mantiene como una conversión hacia una mayor inclusión. También, en 2012, se produce un cambio de ley donde se pacta un amplio acuerdo político que proporciona una definición clara de educación especial y respalda el objetivo de la inclusión. El establecimiento de la Unidad Nacional de Consejería para la inclusión, con el objetivo de apoyar la mejora de la inclusión en centros preescolares, escolares y de ocio y el establecimiento del Centro de Educación Inclusiva y Educación para Necesidades Especiales garantiza que el personal de nivel nacional y local lideren la inclusión y la equidad en la educación. También es destacable, la participación de Dinamarca en la Declaración de Salamanca (1994) y la adhesión a la Naciones Unidas en 2009 que propone a los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo como articuladores de políticas para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y equitativas.

² En esta colección *Materials per a l'atenció a la diversitat* se incluyen las siguientes publicaciones de diferentes índole: a) *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu* (Departament d'Ensenyament, 2015); b) *El TDAH: detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (Departament d'Ensenyament, 2013); c) *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (Departament d'Ensenyament, 2013); d) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Duran, D.; Climent, G. i Marchesi, A., 2010); e) *Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial* (Departament d'Ensenyament, 2009).

2.3. En relación a la dimensión Estructuras y sistemas

En el caso de Cataluña, se evidencia a partir de la lectura de los documentos revisados -Ley 12/2009, de 10 de julio, Decreto 150/2017, de 17 de octubre y De l'escola inclusiva al sistema inclusiu, 2015- que se asumen satisfactoriamente los indicadores de esta dimensión. El marco legal garantiza múltiples apoyos para los estudiantes de alta vulnerabilidad como se refleja en el artículo 6 de Ley 12/2009, de 10 de julio como son las becas de estudio, ayudas para el alumnado de poblaciones sin escuela o en zonas rurales, a los alumnos con discapacidades o con necesidades educativas específicas reconocidas. También, se confirma la importancia de la colaboración y del establecimiento de vínculos entre centros educativos y familias para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo. De esta manera, es interesante destacar las diferentes medidas, servicios y recursos que existen como son los Centros de Recursos pedagógicos (CRP), los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), los Equipos de Lengua, interculturalidad y Cohesión social (ELIC), los Centros de Recursos para la atención de alumnos con discapacidades auditivas y alumnos con trastornos graves de lenguaje y comunicación (CREDA), los Centros de Recursos Educación para alumnos con discapacidad Visual (CREDV), los Servicios Educativos con trastornos de Desarrollo y de Conducta (SEETDIC), los Centros de desarrollo infantil y atención precoz (CDIAP), los Servicios de valoración y orientación para personas con discapacidad (CAD), los Planes educativos de entorno (PEE) y el amplio abanico de guías para familias.

En Dinamarca, según las leyes y normativas consultadas para esta investigación, se verifica la existencia de una serie de medidas, recursos y servicios que garantizan el apoyo para las escuelas, el alumnado con necesidades educativas y sus familias. Entre ellos, se destacan el Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), Den Nationale Videns og Specialiseringsrådgivningsorganisation (VISO) y el Ministeriet Ressourcetercenter for Folkeskolen (EMU), cumpliendo así los indicadores de esta dimensión. Pero, aun así, se evidencia una coordinación insuficiente entre los servicios y el trabajo en equipo dentro de las instituciones escolares. También son remarcables las iniciativas realizadas para la creación de redes y complicidades con las familias, así se destaca en el proyecto «La voz de los niños» de las escuelas de Copenhague donde se consulta al alumnado y sus familias sobre sus opiniones sobre el bienestar y el aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Antes de entrar a exponer la discusión, destacar que las políticas educativas de los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca siguen las directrices marcadas por los organismos internacionales en cuanto a inclusión y equidad. Reflejo de ello resulta de la coincidencia en la citación de bibliografía de organismos internacionales en diversos materiales revisados.

Entrando en el análisis de las semejanzas y diferencias en torno a las tres dimensiones estudiadas, destacar que la normativa legal en educación de ambos países comparados tiene incorporados los conceptos de inclusión y equidad en su articulado como principios que dirigen las prácticas educativas. Se constata que la inclusión y la equidad son dos principios que rigen los sistemas educativos de ambos países y se sustentan bajo la idea de que la educación inclusiva es un pilar básico para la cohesión social de todas las personas. También han tomado medidas para asegurar que todos los organismos entiendan y promuevan la inclusión y la equidad en educación. Cabe destacar que Dinamarca incorpora a este proceso una propuesta de evaluación, recogiendo las valoraciones anuales del alumnado para corroborar el bienestar de estos en el sistema educativo. Una propuesta de evaluación que marca una notable diferencia entre ambos sistemas y que sin duda refleja la necesidad de incorporar a la cultura escolar de los centros educativos la mirada inclusiva desde los propios agentes implicados.

En relación al análisis conceptual de algunos términos utilizados en el discurso descrito, mencionar que a diferencia de Cataluña el lenguaje utilizado en la normativa danesa se aproxima al receptor de los recursos -los alumnos o niños-, a modo de ejemplo exponemos «Consejo de Aprendizaje de los Niños», lo que Cataluña denomina «Comisión para la atención a la diversidad», o «La voz de los niños», evaluación que realiza el sistema danés.

En cuanto a la dimensión de declaraciones sobre políticas educativas, Cataluña y Dinamarca toman medidas para asegurar que el personal de los diferentes niveles lidere y articule prácticas inclusivas y equitativas.





Aun así, en el estudio publicado³ por el gobierno danés en relación con la gestión política y estatal, destaca que se ha hecho especial hincapié en que el objetivo cuantitativo de la inclusión⁴, en lugar de tener como meta el fortalecimiento de la educación pública de la comunidad para el beneficio de todos los niños, y el objetivo de que todos los niños se desarrollan académica y socialmente con éxito. Además, remarca la necesidad de un diálogo más estrecho entre la escuela y la administración educativa para crear entornos de aprendizaje inclusivos. Por el contrario, en Cataluña, el Departament d'Ensenyament ha puesto en marcha una amplia red de servicios para la atención a la infancia y la adolescencia con la finalidad de velar por la inclusión y equidad. La gran mayoría de estos servicios y recursos están vinculados a las necesidades que se puedan abordar desde los centros educativos, atendiendo así a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos escolarizados en el territorio catalán.

Se observa de lo expuesto, que ambos sistemas crean diferentes servicios y recursos para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes y familias. Aun así, el estudio mencionado anteriormente, elaborado por un grupo de expertos daneses, destaca que en Dinamarca se debería de mejorar la coordinación entre los diferentes agentes educativos. Además, cabe señalar que ambos sistemas educativos estudiados ofrecen una amplia oferta de servicios y recursos para la inclusión, pero se orientan mayoritariamente a la escuela, relegando a un segundo plano, menos organizado y planificado, la educación no formal y otros entornos comunitarios.

En suma, como se evidencia en las conclusiones expuestas, el grado de inclusión educativa del alumnado de los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca según la normativa legal actual y documentos oficiales en materia de educación analizados es satisfactorio con los criterios marcados por UNESCO desde la mirada del discurso inclusivo. Como se ha puesto de manifiesto, existe una planificación y organización escolar en torno a garantizar la aplicación de prácticas inclusivas en ambos sistemas educativos. No obstante, queda para una futura investigación corroborar el nivel de aplicación real, indagando sobre las prácticas inclusivas desde la experiencia y incorporando las voces de los implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (10 de juliol de 2009), núm. 5422. http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=480169.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, sobre la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (10 de juliol de 2009). núm. 7477. http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_sumari_del_dogc/?anexos=1&language=es_ES&numDOGC=7477&seccion=0.
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (23 de juny de 2015). núm. 6900. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431927.pdf>.
- Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (25 d'agost de 2015). núm. 6945. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>.
- Decreto BEK nr 693 af 20/06/2014 sobre educación especial de la escuela primaria y otras asistencias de educación especial. Undervisningsmin. j.nr. 038.11S.541, 25 de junio <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=163941>.
- Orden ejecutiva LBK nr 1510 af 14/12/2017 de la Ley de Escuelas Primarias. Undervisningsmin., j.nr. 17/16688, 19 de diciembre. <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=196651>.
- Udgivet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet. <http://www.videnomlaesning.dk/media/2035/afrapportering-af-inklusionseftersynet.pdf>.
- Undervisnings Ministeriet (2018). Folkeskolen.

³ Udgivet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet.

⁴ Tener el 96% del alumnado de primaria escolarizado en escuelas de primaria general.

UNESCO y Ministerio de Educación (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Unesco

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: Unesco

UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Francia: Publicaciones UNESCO. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.



El aumento de la escolarización en Educación Infantil y la disminución de las tasas de abandono temprano: dos indicadores que favorecen las políticas de inclusión

Sánchez Lissen, Encarnación
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
eslissen@us.es

Resumen

No se entiende hoy un sistema educativo de calidad si no incluye políticas encaminadas a mejorar las oportunidades educativas de todos los estudiantes.

En todos los casos, los sistemas deben evolucionar favoreciendo las características personales y, a la vez, integrando las diferencias económicas, sociales, culturales, religiosas de cada país. Esta pluralidad solo tendrá verdadero sentido si se presentan como oportunidades y, en definitiva, como un camino necesario para lograr la inclusión, para mejorar y evolucionar.

Para que cada sociedad alcance una mayor igualdad, tanto la educación como la formación juegan un papel determinante. En la Unión Europea, la Comisión en materia de educación y formación ha propuesto, de cara al 2020, la consecución de seis objetivos. Entre ellos se anuncia la importancia que tiene mejorar la escolarización de las etapas de educación infantil así como las tasas de abandono prematuro. Concretamente, en el próximo bienio, las cifras de niños y niñas en edad preescolar de más de cuatro años deben alcanzar el 95% y, por otro lado, se debe lograr reducir por debajo del 10%, el abandono temprano de escolares en la educación y la formación.

Este estudio analiza estos dos indicadores, viendo su evolución en diversos países y reconociendo la relevancia que pueden tener ambos, ya directa o indirectamente, en los procesos de inclusión y en su optimización. Aumentando el primero y disminuyendo el segundo se favorecen las medidas relacionadas con la proporcionalidad y la equidad educativa. La elección de estos dos ámbitos tiene su explicación en el propio concepto de inclusión y en las dimensiones asociadas al mismo.

¿Sería acertado indicar que aquellos países que tienen mejores cifras en materia de educación infantil y de abandono temprano tienen también mejores datos acerca de la calidad educativa y, por consiguiente, en materia de inclusión? Buscamos algunos ejemplos que nos ayuden a entender y explicar estos argumentos aunque, realmente, no parece oportuno considerarlos como hechos absolutos pero sí relacionados.

Abstract

A quality education system needs to include policies aimed at improving the educational opportunities of all students. The development of education systems should promote personal characteristics in all cases while, at the same time, integrating the economic, social, cultural, and religious differences within each country. This diversity will only have real meaning if it is presented as an opportunity and ultimately, as a necessary inclusionary path for improvement and growth.

Education and training play a decisive role in achieving greater social equality. In the European Union, the Education and Training Commission has proposed six benchmarks to be met by 2020. These include improving schooling provision for the early stages of primary education, as well as improving early drop-out rates. Specifically, in the next two years, at least 95% of children (from 4 to compulsory school age) should participate in early childhood education school; and the rate of early leavers from education and training aged 18-24 should be below 10%. This study analyses these two indicators by looking at how they have fared in different countries and recognising their direct or indirect impact in the optimisation of inclusion processes. Increasing the first indicator while decreasing the second encourages measures related to proportionality and educational equality. The choice of these two areas can be explained by the concept of inclusion and its associated dimensions.

Would it be accurate to say that those countries that have better figures in terms of early childhood education and early school drop-out rates also have better data in terms of educational quality and, consequently, of inclusion? This paper provides some examples to gain a better understanding of these arguments, since it does not seem appropriate to consider them in isolation but rather as interrelated aspects.

Palabras clave: políticas de inclusión, educación infantil, abandono temprano, equidad, oportunidades educativas.

Keywords: inclusion policies, early childhood education, drop-out rates, equality, educational opportunities.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.016>



INTRODUCCIÓN

No se entiende hoy un sistema educativo de calidad si no incluye políticas encaminadas a mejorar las oportunidades educativas de todos los estudiantes.

En todos los casos, los sistemas deben evolucionar favoreciendo las características personales y, a la vez, integrando las diferencias económicas, sociales, culturales e incluso religiosas de cada país. Esta pluralidad solo tendrá verdadero sentido si se presentan como oportunidades y, en definitiva, como un camino necesario para lograr la inclusión, para mejorar y evolucionar. Concretamente, la propuesta de la Comisión Europea para actualizar la *Recomendación del Parlamento y del Consejo sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2012)* describe, en un documento titulado: *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*, cuáles son los compromisos más sugerentes para obtener esos nuevos logros.

Para desarrollar esas competencias se advierte de la necesidad de atender y cumplir unos requisitos mínimos que favorezcan el crecimiento educativo en cada país. Con este reto, la *Comisión en materia de educación y formación de la Unión Europea* señala que, entre las medidas políticas de peso que se deben implementar para alcanzar la excelencia educativa, se encuentran los siguientes objetivos. Estos son (Comisión Europea, 2017:2):

1. Reducir por debajo del 10% el abandono prematuro de la educación y la formación.
2. Llegar a una cuota del 40% de educación superior entre la población de 30 a 34 años.
3. Alcanzar el 95% de participación en educación y cuidados de la primera infancia.
4. Reducir por debajo del 15% el bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias.
5. Alcanzar un índice de empleo del 82% entre los titulados recientes.
6. Llegar a una cuota del 15% de participación de los adultos en el aprendizaje.

Sabiendo el valor que representa de cara a la educación de un país cada uno de estos indicadores y estas cifras, apreciamos que, en este proceso de cambio, de mejora y de apertura, las políticas de inclusión, abrigadas por la mayoría de gobiernos, procederán a gestionar de una manera especial el valor de la equidad en el ámbito formal de la educación. Éste será el pilar que fundamenta los dos indicadores centrales de este artículo: potenciar la educación infantil y reducir el abandono escolar. En él se analizan dichos indicadores, viendo su evolución en diversos países y reconociendo la relevancia que pueden tener ambos, ya directa o indirectamente, en los procesos de inclusión y en su optimización. Aumentando el primero y disminuyendo el segundo se favorecen las medidas relacionadas con la proporcionalidad y la equidad educativa. La elección de estos dos ámbitos tiene su explicación en el propio concepto de inclusión y en las dimensiones asociadas al mismo.

A priori podríamos pensar que aquellos países con mejores cifras en materia de educación infantil y de abandono temprano, también tendrán mejores datos en lo que respecta a la calidad educativa y, por consiguiente, serán mejores los valores relacionados con la inclusión. Sin embargo, a pesar de su importancia y de su posible relación, no parece oportuno considerarlos como hechos absolutos aunque sí relacionados.

Por tanto, tres aspectos conformarán nuestro artículo. En primer lugar, el concepto y valoración de la equidad, a continuación, las cifras que se manejan en torno a los dos indicadores y, en tercer lugar, analizaremos las tendencias, propuestas y beneficios que puede alcanzar la educación de un país, mejorando significativamente ambos factores.

1. EN EL HORIZONTE, LA EQUIDAD

En términos educativos hablar de equidad es hablar de calidad, de excelencia y de inclusión. Es un pilar fundamental para la construcción de una persona y de todo un sistema. En realidad, es operativo vincular los conceptos de equidad y calidad, dado que el primero contribuye a crear situaciones de éxito, de superación y previene, en muchos casos, las situaciones de fracaso y abandono escolar (OECD, 2012).



Asimismo, el concepto de educación inclusiva resalta unido al de equidad, al de una educación para todos. Es un concepto que comenzó a fraguarse en la segunda mitad del siglo XX y que ha dado pasos sustanciales en el siglo XXI, complementado con experiencias, investigaciones y proyectos que nos han llevado a valorarlo ampliamente. Entre otros, pensando en la inclusión, fueron hitos significativos los objetivos comprometidos en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (EPT, 1990), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000), las claves de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) o el resto de documentos de la UNESCO, de ONGs o de Organismos Nacionales e Internacionales.

Como podemos apreciar, aunque el concepto es amplio, para este trabajo nos aproximamos a la idea de igualdad de oportunidades de aprendizaje, desarrollo de potencialidades, al sentido de justicia social o al de bienestar social.

La importancia que está adquiriendo este término lo podemos comprobar en la aportación que realizan Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares, A. (2012) sobre las revistas científicas de impacto que incorporan artículos sobre esta cuestión. Esta profusión de publicaciones vierte sobre el tema un halo de interés notable. De hecho, en estos momentos, la equidad educativa se ha convertido en una cuestión de primer orden en las agendas políticas sobre educación de muchos países (OECD, 2012; Sánchez y Manzanares, 2014). Nos aproximamos al concepto a través de Sicilia y Simancas (2018:9), al argumentar que: un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población, de tal forma que ofrezca a los estudiantes igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad y les garantice que su rendimiento académico vendrá determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente de su contexto social, económico y familiar.

Desde el ya conocido Informe Coleman (Coleman et al., 1966), un amplio número de investigaciones han demostrado que el origen social o el nivel socioeconómico inciden directamente en el rendimiento de los alumnos. A pesar de las limitaciones que alcanza la propia escuela, entendemos que no existe la menor duda para concluir que la educación es una herramienta válida y eficaz que ayuda a reducir esas diferencias que no permiten un desarrollo, al mismo nivel, de todos los estudiantes.

Concretamente, el Informe de la OCDE sobre *Equity and Quality in Education* (2012) puso de manifiesto que casi uno de cada cinco estudiantes, tiene serias dificultades para alcanzar las competencias mínimas que son necesarias para funcionar en la sociedad de hoy. Esta circunstancia se explica, entre otras cosas, por los problemas de inclusión que tienen. Para comprender este dato podemos acudir a las cifras sobre el abandono escolar y comprobar que en torno al 20% de los adultos jóvenes, dejan los estudios sin completar la educación media superior (OECD, 2012). Sigue primando en todo ello que los estudiantes de entornos más desfavorecidos y por tanto, de un nivel social y económico inferior, tendrán el doble de probabilidad de tener un rendimiento bajo (OECD, 2012)

Caminar hacia la equidad es una garantía de un buen modelo educativo y de políticas integradoras. En esta línea, la propia OCDE concreta en una de sus publicaciones diez pasos hacia la equidad en educación.

Al echar una mirada a los Informes PISA de la última década, adquirimos algunas claves para comprobar qué países han mejorado la equidad educativa. Para ello se utiliza el Índice *Socioeconómico y Cultural* (ISEC), cuya denominación y siglas en inglés corresponden a:

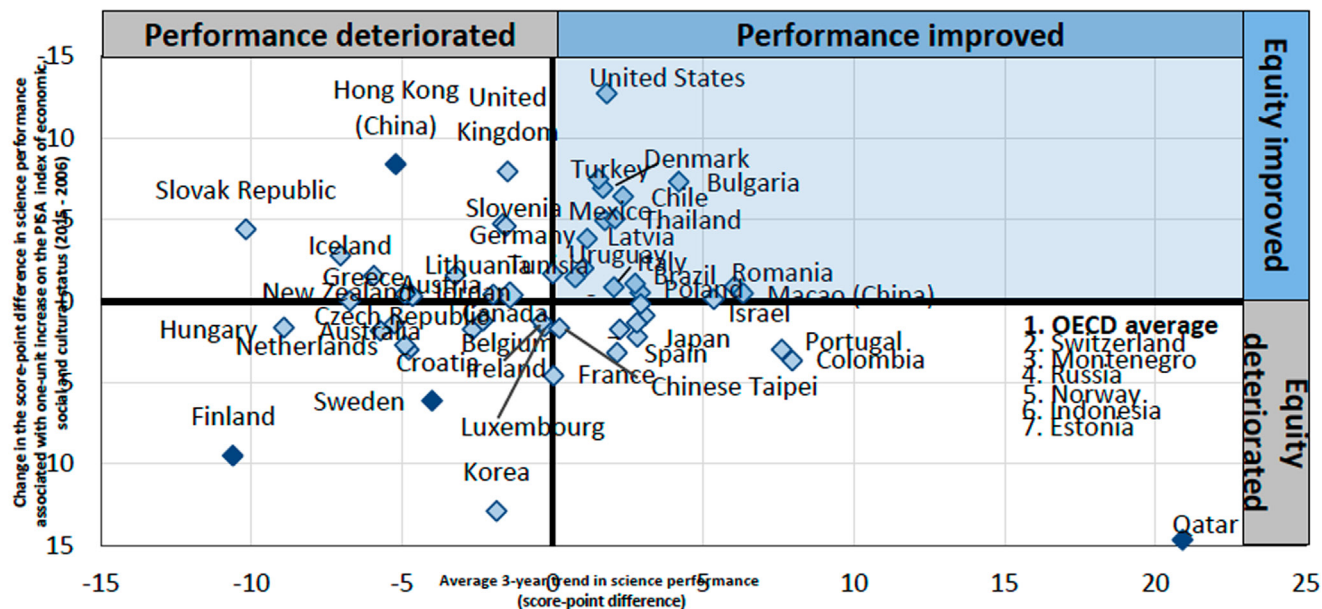
Economic, Social and Cultural Status (ESCS). En PISA, y también en PIRLS-TIMSS, este índice se obtiene a partir de los cuestionarios que rellenan los estudiantes, profesorado y familias, en relación al contexto social, económico y familiar. Entre los indicadores se obtiene información sobre el nivel de estudios y profesión de los padres, sobre los recursos tecnológicos, sobre los espacios de trabajo o sobre el conjunto de recursos culturales y libros con los que cuenta el alumnado en su vida diaria.

El valor de cada país se obtiene, básicamente, a partir de la media de los índices de los estudiantes y de manera ponderada, en relación al número de individuos de cada población. Se expresa con una media aritmética de 0 y una desviación típica de 1. Concretamente, los últimos Informes muestran que, en Europa, destacan países como Finlandia, Noruega, Suecia, Alemania, Irlanda del Norte que han alcanzado un valor entre 0,50 y 0. En España, el índice asignado es prácticamente igual a la media.

En cualquier caso, tal como reconocen los expertos en este asunto, el entorno influye pero no determina.

Podemos apreciar en el siguiente gráfico, cómo han evolucionado (2006-2015) diversos países, en las cifras de rendimiento y equidad. En este caso se valora el aumento experimentado por parte de países como: Bulgaria, Brasil, Dinamarca, Estados Unidos, Chile, Italia, Letonia, Macao (China), Méjico, Polonia, Rumanía, Tailandia, Turquía y Uruguay. España se sigue situando en un cuadrante en el que se aprecia que aumenta el rendimiento pero decrecen los valores de equidad.

Gráfico 1. Rendimiento y equidad en diversos países.



Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2015 (Tabla I.6.17).

A la vista de estos resultados, el propio Informe PISA (2015) señala que una mayor equidad no tiene por qué producirse en detrimento del rendimiento. En este último estudio en el que se analizaba expresamente la competencia de ciencias, se ha puesto de manifiesto que, entre 2006 y 2015, el grado de desigualdad socioeconómica se redujo en nueve países que, a su vez, lograron mantener su rendimiento medio en ciencias: Brasil, Bulgaria, Chile, Dinamarca, Alemania, Montenegro, Eslovenia, Tailandia y los Estados Unidos. En estos países, la predicción del rendimiento a partir del nivel socioeconómico de los estudiantes se hizo menos fiable, mientras que el rendimiento medio se mantuvo estable (PISA in FOCUS, 2017, 68, p.4).

Con estas consideraciones previas sobre el valor de la equidad y el sentido de la inclusión, analizamos cómo pueden influir algunos indicadores en la evolución y desarrollo de los mismos.

2. DISMINUYENDO LAS TASAS DE ABANDONO TEMPRANO

Viene siendo habitual que aquellos países que tienen malas cifras de fracaso y abandono escolar, presentan también cifras mediocres en temas relacionados con el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también en este asunto la equidad juega un papel importante. Concretamente, en esta proposición, tiene mucho que ver tanto, el nivel de desigualdad que tenga ese país en materia educativa, como los niveles mínimos de competencias que se adquieran. De hecho, estudios como el de Sicilia y Simancas (2018:30) argumentan que «la pobreza educativa está fuertemente asociada al fracaso escolar y al abandono temprano, dos problemas recurrentes en el sistema educativo español». Si mejoramos los valores en materia de escasez educativa podremos contribuir a mejorar también los valores asociados a la permanencia en el sistema. Culminar un proceso, una vez alcanzadas las competencias mínimas, le traslada seguridad, rigor, logros y formación útil a los candidatos.

En la actualidad, las cifras marcan una tendencia más favorecedora que, a medio o corto plazo deben satisfacer los modelos educativos de cada país. En España, el abandono escolar temprano se ha reducido ligeramente en relación con el año pasado. Concretamente, el porcentaje es del 18,3% lo que supone siete décimas menos que el año anterior. A pesar de estos datos, las diferencias entre las Comunidades Autónomas son notables ya que, si bien cae en regiones como Aragón, Murcia o La Rioja, sin embargo, suben unos puntos más en Cantabria, Valencia y Andalucía.

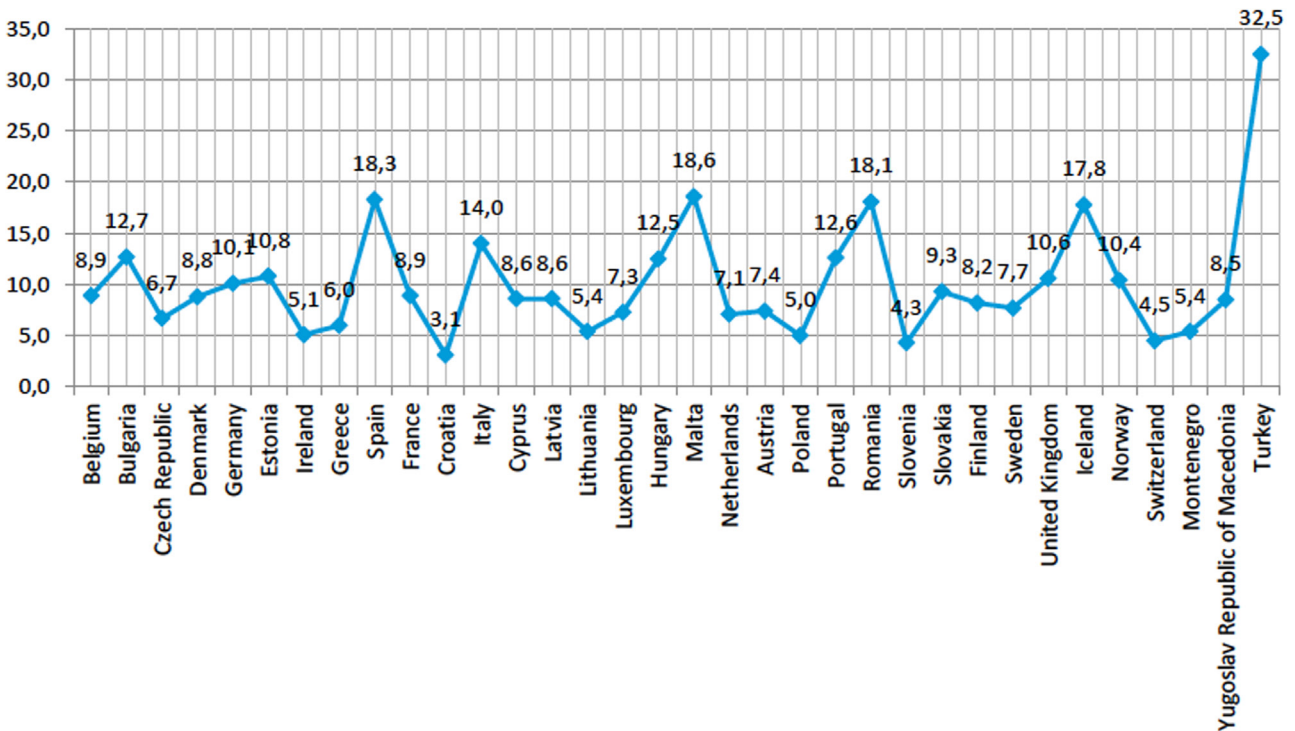
A nivel internacional se ha clasificado a Sudán del Sur como el país que tiene la mayor tasa de abandono escolar del mundo: 76% (UNICEF, 2017).

Para medir el abandono, debemos conocer el porcentaje de población que no haya culminado la Educación Secundaria de segunda etapa y no continúe ningún tipo de estudios o de formación complementaria. Este dato se puede analizar unido a las tasas de graduación que, a su vez, proporciona información sobre el número de estudiantes que han abandonado el sistema educativo sin finalizar un proceso de cualificación completo. Si analizamos cuáles son los factores que más influyen en el abandono escolar podemos sugerir los siguientes: la situación familiar, los aspectos socioeconómicos de su entorno, o bien otros más personales relacionados con las dificultades de aprendizaje, como son: la motivación personal o la cultura del estudio.

En la Unión Europea (UE-28) podemos apreciar que las cifras más altas la siguen manteniendo España, Malta, Rumanía y Turquía. De PISA, los países con mejor posición, tienen también en este punto cifras por debajo del 12%. Por ejemplo: Estonia: (10,8), Finlandia (8,2), Eslovenia (4,3), Holanda (7,1), Alemania (8,8).

Nos parece llamativo el caso de Croacia (3,1), cuya cifra es la menor. Sin embargo, no se trata de un país bien situado en las escalas de rendimiento ya que en el Informe PISA (2015), se situó en el puesto 38, por debajo de la media de la OCDE y también de España. Este dato nos lleva a entender que la correlación ni es tan estrecha ni es tan directa dado que otros factores marcan e influyen en ambos indicadores.

Gráfico 2. Tasas de abandono escolar en 2017.



Fuente: Eurostat. Early leavers from education and training by sex and labour status (2017).



3. MEJORANDO LAS TASAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Cualquier construcción, para que sea segura, efectiva y duradera, es fundamental que sus cimientos sean sólidos. Ciertamente, en el sistema escolar de cualquier país, las primeras etapas representan un enorme baluarte y un apoyo para dar estabilidad a dicha formación. Esta simple proposición tiene, en estos momentos, un valor incontrovertible. En las reformas emprendidas en los países de la OECD (2015) se consigna que el 16% de dichas medidas se centran en procurar la calidad y la equidad educativa. Pues bien, en este proceso, se procura aumentar la matriculación y mejorar la calidad de las etapas correspondientes a la educación infantil. Este reto avanza en países como Australia y Polonia. En ambos, la atención a la infancia ha mejorado tanto en datos de participación como de calidad.

Realmente, entre los países miembros de la OCDE, los esfuerzos por mejorar la cantidad y calidad de la educación infantil, es un asunto bien arraigado en muchos de ellos. Por ejemplo, el caso de Alemania. Un país que, además, ha recibido un amplio número de refugiados en los últimos años y, entre sus retos ha estado, precisamente, lograr la integración de aquéllos, procurando incrementar las cifras que atañen a las edades infantiles.

Desde este punto de vista, al analizar Estonia, nos llama la atención la falta de correspondencia que existe entre estos datos y su situación en los informes internacionales. Concretamente, el Informe PISA de 2015, sitúa a este país en el tercer lugar del ranking, sin embargo, la participación en la educación infantil y atención a la infancia, se sitúa por debajo de la media de la Unión Europea (Comisión Europea, 2017). A pesar de no estar en consonancia debemos tener en cuenta que, en Estonia, la enseñanza obligatoria se inicia a los siete años y esa circunstancia puede afectar a la matriculación de estudiantes. En cualquier caso, no podemos anticipar que este dato sea negativo de cara a las políticas de educación emprendidas, más bien son potenciadoras de su modelo de educación.

Las propuestas formuladas en diversos países pasan, en muchos casos, por poner en marcha políticas educativas relacionadas con la infancia. Por ejemplo, Bulgaria da cobertura, en los últimos años, a una nueva Ley de Educación Escolar y Preescolar, que propone entre sus retos mejorar las cifras actuales en los que a infancia y escolarización se refiere.

En Hungría, a la vista de los resultados que se han ido obteniendo en los últimos Informes PISA, una de las medidas tomadas han estado en relación con la educación infantil y más concretamente con poner en marcha soluciones que ayuden a disminuir las diferencias entre los resultados de los estudiantes en entornos desfavorecidos y en otros de mayor nivel socioeconómico.

Las cifras que presentan los Países Bajos nos muestra uno de los sistemas educativos más eficaces de la Unión Europea; datos que se hacen patentes en lo que respecta a la participación y calidad de la educación infantil.

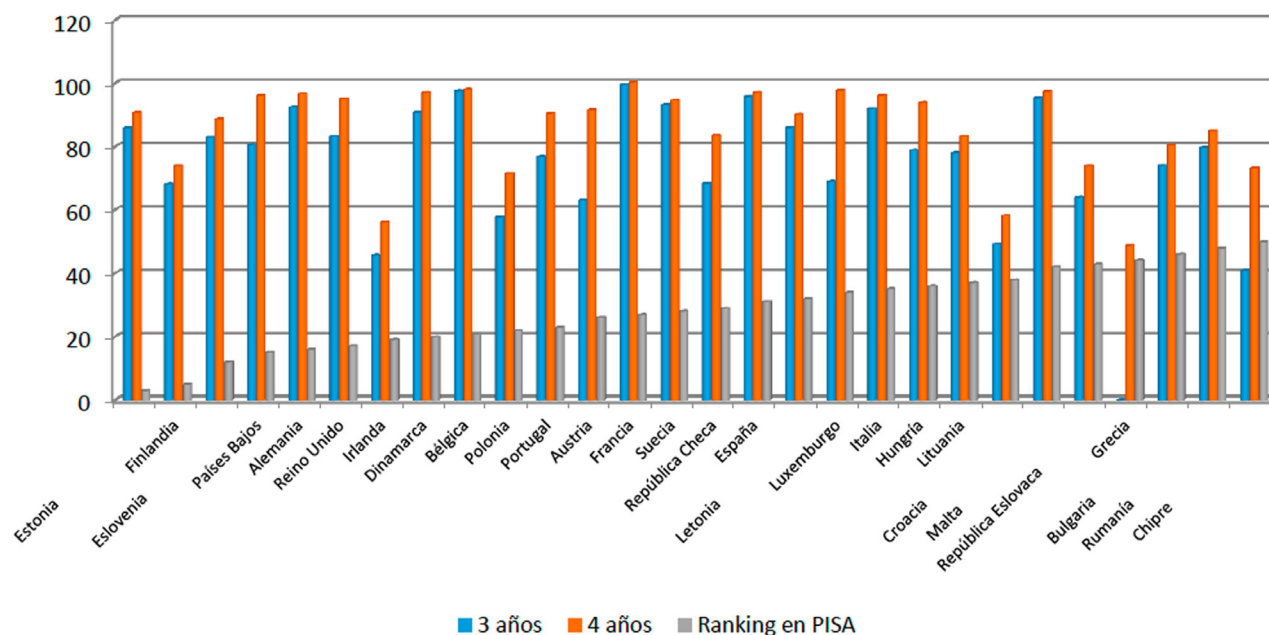
Los países iberoamericanos también se han sumado en muchos casos a optimizar estos datos y, aunque aún le queda mucho por mejorar, la Educación y la Atención en la Primera Infancia (EAPI) son un primer paso para el aprendizaje permanente (OECD, 2017, OCDE, 2018). Los alumnos que lo recibieron tienden a mostrar un rendimiento académico mejor en etapas posteriores de su educación.

Es interesante analizar las cifras para valorar este indicador. Realmente, los datos son bastante elevados aunque hay que precisar tanto los países como las etapas a las que se refieren en cada caso. Nos centramos para este estudio en las edades de 2 a 5 años. Se trata de un periodo no obligatorio, en la mayoría de los casos, aunque ello no impide que las tasas de matriculación sean elevadas. La enseñanza comienza a ser obligatoria en la etapa de primaria. Esta se inicia mayoritariamente a los 6 años aunque hay países que comienzan a los 7 años (Bulgaria, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Polonia, Finlandia y Suecia), algunos menos a los 4 (Irlanda del Norte) y otros a los 5 años (Chipre, Malta, Inglaterra, Gales, Escocia y Turquía). Por tanto, aunque la Educación Infantil podría abarcar algo más de tres años de escolarización, exponemos los datos referidos a las edades de 3 y 4 años.

Concretamente, en la Unión Europea, las cifras en general son altas aunque también hay países que tienen que incrementarlas.



Gráfico 3. Porcentaje de escolarización en Educación Infantil y posición en PISA 2015



Fuente: Elaboración propia, a partir de Eurostat, 2015 y PISA 2015.

Para corregir estas cifras, un amplio número de países han convenido en considerar a la EAPI como una etapa obligatoria. Este reto se ha iniciado en Europa, en países como Polonia, Austria o Noruega, pero también en otros como Australia, Chile o Argentina. Además de este objetivo, se plantean otras alternativas que ayuden a mejorar los datos, por ejemplo, invertir en el número de plazas disponibles, o mejoras en la dotación de ayudas.

En el gráfico anterior también queda reflejado el lugar que ocupa cada país en el ranking de PISA. Hemos ordenado de izquierda a derecha, los países tal como aparecen en el último Informe de 2015. Como podemos ver, la correlación no es total si analizamos su posición y los valores de escolarización en edad infantil, aunque sí convergen mayoritariamente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para que cada sociedad alcance una mayor igualdad, tanto la educación como la formación juegan un papel determinante. En la Unión Europea, la Comisión en materia de educación y formación ha propuesto, de cara al 2020, la consecución de seis objetivos. Entre ellos se anuncia la importancia que tiene incrementar la escolarización de las etapas de educación infantil así como las tasas de abandono prematuro. Concretamente, en el próximo bienio, las cifras de niños y niñas en edad preescolar de más de cuatro años deben alcanzar el 95% y, por otro lado, se debe lograr reducir por debajo del 10%, el abandono temprano de escolares en la educación y la formación. Aunque muchos países tienen aún pendiente disminuir y adecuarse a esas cifras, otros ya han alcanzado este cometido. Así lo hemos ido observando a lo largo de este trabajo. En esta línea se articula el Marco Estratégico ET 2020 de la Unión Europea que concreta entre sus objetivos (OE 3) el «promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa» (Ministerio de Educación, 2011).

Tomar el pulso de la inclusión versus exclusión y a las políticas favorecedoras de la equidad, no es una tarea sencilla aunque parece cada vez más prioritaria si pretendemos mejorar la calidad educativa. Y, a partir de este objetivo, corregir otros resultados.

Afianzar la formación en las edades iniciales ayuda a regenerar todo el proceso formativo y de desarrollo de los aprendizajes ulteriores.

Aunque difieran los retos y los recursos empleados, el crecimiento de Europa contribuirá también al crecimiento integral de cada país. En cada caso, y en aras de la calidad educativa, comprobamos que se gestiona de distinta manera y con distinta intensidad, todos aquellos factores que pueden llegar a influir en los resultados de las evaluaciones de la educación.

Combatir la pobreza será un requisito para lograr una sociedad más inclusiva y, de igual manera, combatir la pobreza educativa será un requisito primordial para alcanzar un modelo educativo más inclusivo, más equitativo.

En cualquier caso, todos estos nuevos retos deben estar acompañados de políticas de formación del profesorado que sepan atender ambas estrategias. En buena medida, aunque no sea suficiente, mejorar la cantidad y la calidad del profesorado debe ser un camino necesario para optimizar las cifras que nos ocupan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coleman, J. S.; et. al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Comisión Europea (2017). *Monitor de la Educación y la Formación de 2017*. Volumen II, Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf.
- Ministerio de Educación (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- OCDE (2017). *PISA in FOCUS#68*. Madrid: OCDE.
- OCDE (2018). *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*. OCDE: Fundación Santillana.
- OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*.
- OECD Publishing, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: WolterKlawers.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 12-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.htm>.
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- UNICEF (2017). *Estado Mundial de la Infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Nueva York: UNICEF.



Seguimiento de trayectorias educativas y laborales de los graduados de la Educación Secundaria en Argentina y España

SANTACHITA, SANDRA BEATRIZ

Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina
dcurricular@unimoron.edu.ar

ORIA SEGURA, MARÍA ROSA

Universidad de Extremadura, Badajoz, España
mros@unex.es

ESPINOZA, FRANCISCO FELIPE

Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina
felipeespinoza_abogado@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo consiste en un estudio realizado por docentes investigadores de las Universidades de Extremadura y de Morón (España y Argentina) sobre grupos de graduados de la Escuela Secundaria durante los años 2016, 2017 y 2018 de distintos distritos del Gran Buenos Aires (Argentina) y de Badajoz, en cuanto al seguimiento de sus trayectorias educativas, finalizada la escuela secundaria, considerando por un lado, la continuidad de estudios, su elección e inserción en estudios superiores, y por el otro, la trayectoria laboral, es decir, la inserción en el mundo del trabajo.

En ese sentido, indagamos sobre el seguimiento de las Trayectorias educativas y laborales.

En cuanto a sus Trayectorias Educativas: elección, expectativas y motivaciones, continuidad, sostenimiento, deserción, cambios en sus estudios superiores.

En cuanto a sus Trayectorias Laborales:

Inserción laboral, empleo actual, tipo de empleo, dificultades, relación: elección profesional –tipo de trabajo, expectativas laborales. En ese sentido, se observa, por un lado, grupos de graduados de Argentina y España con grandes expectativas de continuar sus estudios superiores e insertarse laboralmente pero fracasan y terminan abandonando o cambiando varias veces de carreras o de empleo por diversas causas. Y, por otro lado, se observa que aquellos grupos de estudiantes que, mientras cursaban sus estudios secundarios realizaron alguna actividad previa, de contacto con la Universidad, o con experiencias laborales en organismos empresas con acompañamiento tutorial sostenido y sistemático por un tiempo, lograron elegir mejor sus estudios e insertarse laboralmente con mejores resultados.

Abstract

This work consists of a study carried out by educational researchers from the Universities of Extremadura and Morón (Spain and Argentina) on groups of graduates of the Secondary School during the years 2016, 2017 and 2018 from different districts of Greater Buenos Aires (Argentina) and of Badajoz, in terms of monitoring their educational trajectories, completed high school, considering on the one hand, the continuity of studies, their choice and inclusion in higher education, and on the other, the career path, that is, the insertion in the world of work.

In the analysis carried out, it is observed that those groups of students who, during their secondary studies, did some previous activity, contact with the University, or with work experiences in business organizations with sustained and systematic tutorial support for a time, were able to choose their best studies and insert labor with better results.

Palabras clave: educación secundaria, trayectorias educativas, trayectorias laborales, educación superior, mundo del trabajo, inclusión, educación comparada.

Keywords: secondary education, educational trajectories, career paths, higher education, world of work, inclusion, comparative education.



INTRODUCCIÓN

En la República Argentina, el seguimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes, adolescentes y adultos en la Escuela Secundaria es interpelado por todos los actores institucionales: docentes, directivos supervisores en el marco de la Ley Nacional de Educación y además, relacionada a la obligatoriedad y a la inclusión con calidad de los aprendizajes. Y de esa forma, garantizar el acceso, permanencia y egreso como lineamiento de la política educativa; y de los fines de la Educación Secundaria en cuanto a la formación ciudadana, continuidad de estudios e inserción laboral.

En España las Administraciones públicas recogen los datos sobre egreso del alumnado, y se publican en documentos oficiales como los Informes del Consejo Escolar del Estado sobre el Estado del Sistema Educativo. Es necesario diferenciar entre el término de la Educación Secundaria Obligatoria y el de las otras opciones formativas de la Secundaria Superior (Este trabajo realizado por docentes investigadores de las Universidades de Extremadura y de Morón (España y Argentina) sobre grupos de egresados de la Escuela Secundaria durante los años 2016, 2017 y 2018 de distintos distritos del Gran Buenos Aires (Argentina) y de Extremadura, en cuanto al seguimiento de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes finalizada la Escuela Secundaria, da cuenta de la fuerte sensación de éxito o fracaso que sientan ellos al relevar sus expectativas de estudio y de trabajo en relación a sus expectativas.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En Argentina: Se relevaron grupos de alumnos de 6° año, último año de las Escuelas Secundarias de gestión estatal de las ciudades de Morón y de Moreno, distritos pertenecientes a partidos del Gran Buenos Aires, ubicadas en áreas centrales y en zonas periféricas de clase media-media y baja.

Los datos obtenidos en Argentina se han contrastado con los datos oficiales para el término de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, alumnado de 16 años) y el término de Bachillerato (alumnado de 18 años de edad) en la región de Extremadura, una zona geográfica que se caracteriza por el carácter rural de gran parte de su extensión. Se han utilizado los datos desagregados que arroja la Encuesta de Población Activa que elabora el Instituto Nacional de Estadística (INE) y los datos oficiales de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Dado que los datos estadísticos no se encuentran todos actualizados a 2017 se ha optado por seleccionar los datos correspondientes al binomio 2016, 2017. De este modo 2016 muestra la tendencia y cuando hay datos de 2017 se puede comprobar si se mantiene.

1.1. Relevamiento de Datos

En primer lugar, el contacto se realizó a través de entrevistas a los Directivos y Docentes y de encuestas a los alumnos tipo cuestionario, al cierre del ciclo lectivo 2016, considerando lo siguiente:

- Rendimiento académico.
- Expectativas del alumno sobre sus estudios futuros.
- Expectativas del alumno sobre su futuro laboral.
- Actividades o salidas educativas realizadas en otras instituciones.
- Actividades tipo prácticas educativas en otras instituciones, organismos. Tamaño de la muestra: 2468 alumnos.

En segundo lugar, el contacto fue telefónico realizado por el equipo docente y directivo de cada escuela secundaria, durante el año 2017, considerando lo siguiente:

- Finalización de los estudios secundarios.
- Inserción laboral, tipo de trabajo y lugar.
- Prosección de estudios, selección de la oferta académica y tipo de institución educativa.
- Si estaban satisfechos con el tránsito por la escuela secundaria.

Tamaño de la muestra: 1304 alumnos (53% del primer contacto).



1.2. Resultados del Relevamiento

1.2.1. En el Primer contacto

La población de estudio se compone de 2468 alumnos del último año de la Escuela Secundaria. El 54% de la población asistía al turno mañana, el 36% al turno tarde y el 10% al turno noche. Los alumnos cursan en las Orientaciones propuestas por el nivel Educativo, de la siguiente manera:

El 31% en Ciencias Sociales, el 30% en Economía. El 18% en Arte, el 16% Ciencias Naturales, y el 5% en Comunicación y Lenguas Extranjeras.

Al final el ciclo lectivo 2016 el 48% de los estudiantes habían aprobado y finalizado sus estudios secundarios, mientras el 52% se habían quedado con más de una materia.

Para los estudiantes las tres materias con mayor dificultad para aprobar de toda la secundaria fueron: MATEMÁTICA, INGLÉS Y QUÍMICA.

En cuanto al deseo de continuar estudios superiores el 82% contestó que Si.

En cuanto a los motivos porque no estudiar: 39% económicos, 23% Laborales, 21% No saber estudiar...

En cuanto a la pregunta si realizaron alguna actividad fuera de la institución educativa el 26% contestó que SI en actividades en Universidades de gestión estatal y privadas, de tipo:

- Ser profesional por un día.
- Cursado de alguna/s asignatura/s de una carrera en la universidad.
- Charlas de orientación vocacional.
- Participación en olimpiadas, certámenes, Ferias de Ciencias, otros.

En cuanto a la realización de prácticas educativas o profesionalizantes, sólo el 8% participaron relacionadas a las orientaciones de la escuela secundaria.

Por último, el 95% de los estudiantes desean insertarse laboralmente.

1.2.2. En el Segundo contacto:

Finalizaron la escuela secundaria el 83% durante el año 2017.

En cuanto a la elección de la institución educativa para estudios superiores:

- Lo esperado: Universidad 50%, Instituto superior el 12%, otros estudios 38%.
- Lo realizado: Universidad 32%, Instituto superior el 22%, otros estudios 8%.

En cuanto Relación entre estudios deseados y los realizados al segundo contacto:

- SI (coincidencia entre lo deseado y lo realizado) 54%.
- NO, 46%.
- Relación entre la orientación elegida y la carrera realizada: 52% coincide y 48% no.

Frustración de trabajo:

- Deseo de insertarse laboralmente al primer contacto: 95%.
- Trabajan entre el 1° contacto: 52%.



Relación entre tipo de puesto de trabajo y carrera realizada al segundo contacto:

- SI (Relación entre puesto de trabajo y estudio) 19%.
- NO 81%.

El 70% consideró importante para su proyecto de vida la escuela secundaria. Del 26% que había participado en actividades fuera de la escuela secundaria, el 25% destacó a la escuela por la propuesta de realizar este tipo de actividades que le favoreció en su elección de su carrera.

Y del 8% que había participado de prácticas educativas o profesionalizantes, les permitió conseguir insertarse laboralmente y en relación a la orientación del secundario.

El caso extremeño necesita contextualizarse en el conjunto de España, que es uno de los países donde las tasas de abandono de estudios de jóvenes entre 18 y 24 años es un problema «especialmente intenso» (IVIE, 2014, p. 6) en relación a lo que sucede en los países europeos del entorno. Tratándose Extremadura de una de las regiones más pobres, no es de extrañar que reproduzca acentualmente el fenómeno de carácter general (por encima de la media española, superando el 30% de la población, situándose en el segundo puesto por abajo).

De esta manera, los datos que arroja el INE para los dos últimos años en cuanto a «población de 16 y más años por sector del nivel de formación alcanzado¹» se sitúan en un 70,2% en 2017 y un 68,8% en 2016 de población con una formación «general» o «básica», mientras que el porcentaje Población de 16 y más años que ha finalizado la enseñanza secundaria superior se sitúa en un 28,7% (2017) y un 25,8 (2016).

Si tenemos en cuenta que es mayoritario el porcentaje (83,23% en 2017 y 2016 respectivamente) de jóvenes extremeños que no realizan otras actividades mientras estudian² los resultados son aún más desalentadores, puesto que se supone que han tenido la oportunidad de dedicarse por entero a la formación.

En otro orden, la Encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje del INE de 2016, cuando se pregunta a los mayores de 18 años (es decir, la edad a la que habrían terminado el Bachillerato) en Extremadura en 2016 el 56,4% no había participado en ninguna actividad educativa³, frente al 43,6% que sí lo ha hecho. Lo llamativo es que el porcentaje de personas «con interés» por participar en este tipo de actividades se iguala tanto en el caso de quienes han participado y quienes no: un 7,4%, mientras que la diferencia entre quienes no tienen interés en participar en otra actividad se dispara al 46,6% de personas que NO han participado en actividades educativas (y siguen sin ese interés) frente al 34,4% de quienes ya han participado en alguna (y no tienen intención de seguir participando), lo cual podría, en cierto modo, ser un primer indicador del grado de satisfacción con las enseñanzas recibidas en el sector formal y de sus intenciones de prosecución de sus estudios.

En esa misma línea, 547.592 personas extremeñas mayores de 18 años no muestran interés por participar en más porque consideran suficiente la educación que ya poseen⁴, mientras que un total de 251836 personas extremeñas mayores de 18 años, aun considerando que no poseen la formación suficiente no volverían a participar en una actividad⁵ aduciendo motivos como:

- pensar que no reúnen los requisitos previos,
- que la formación es demasiado cara,
- que no pueden compatibilizarla con su trabajo,
- que tiene un horario inoportuno;
- que está demasiado lejos de su lugar de residencia,

¹ INE (2018) <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24040>.

² Datos del «Módulo año 2016 (Base Censos 2011). Los jóvenes en el mercado laboral» (INE, 2018, http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t22/e308/meto_05/modulo/base_2011/2016/10/&file=02001.px).

³ INE (2018) <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p459/a2016/p05/10/&file=05004.px>.

⁴ INE (2018) <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p459/a2016/p05/10/&file=05009.px>.

⁵ INE (2018) <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p459/a2016/p05/10/&file=05014.px>.



- que no tiene buen acceso por internet
- falta de tiempo por cargas familiares o de salud personal,
- dificultades para encontrar «lo que quería»
- o la edad u otras razones personales.

Las opciones que mayoritariamente ofrecen a la población extremeña información gratuita sobre la formación⁶ son o bien centros de formación (32,62%) o bien «otras instituciones» (33,93%) frente a otras opciones que no superan cada una el 20% como las oficinas de empleo, los sindicatos o las propias empresas que ya puedan haber empleado a la persona (17,91%). Y también resulta muy interesante que hay más del doble de personas (68,38%) se informa de manera individual⁷ y sin interacción directa (a través de páginas web, folletos, libros, correo electrónico, u otros medios informáticos) frente al 31,62% que elige la vía presencial para informarse. Esto debería cuidarse pues, probablemente, una información más personalizada podría ayudar a eliminar algunos de los argumentos que se acaban de exponer.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de todo el trabajo podemos concluir que, si bien los formatos de escuela secundaria y las líneas políticas se diferencian entre los países de España y Argentina, observamos que los resultados y conclusiones arribadas no se diferencian demasiado.

Las mismas se detallan a continuación en que:

- Es alentadora la motivación por el estudio que manifiesta la mayoría de los estudiantes en las dos instancias de contacto, teniendo en cuenta que la educación es una de las principales armas para el progreso del país.
- Resulta interesante que la mayoría ve en el estudio una fuente de progreso personal.
- Los datos evidencian que la situación económica es un fuerte escollo para la continuación de los estudios.
- La Frustración de estudios se evidencia en la diferencia entre los deseos de continuar sus estudios y la concreción en el tiempo y argumentos esgrimidos para ello.
- Alrededor de un tercio de los estudiantes querían seguir estudiando, y no lo han hecho. Es un tema en el que las Administraciones deberían tomar cartas, pues el mayor nivel formativo de la población redundaría, como ya señalaba el IVIE (2014, p. 6) en «la probabilidad de participar en el mercado de trabajo, la probabilidad de empleo, la estabilidad del puesto de trabajo, los salarios, etc.» y, por consiguiente, en la mejora general de la sociedad.
- De los estudiantes que querían seguir estudiando en una Universidad, sólo entre un cuarto a un tercio lo han logrado hacer en Buenos Aires, mientras que en Extremadura más del 95% de los aspirantes logra su ingreso.
- Alrededor de la mitad de los alumnos argentinos no han podido seguir la carrera que deseaban. Esto estaría representado por los que querían seguir una carrera de grado y no lo hicieron (52 al 44%), y los que quisieron seguir estudiando en la Universidad y no lo lograron (80% al 32%). Estos datos cuestionarían las orientaciones de la escuela secundaria. Mientras que en la Universidad de Extremadura⁸ el total general de Preinscritos en primera opción frente a la oferta de la Universidad es de un 170%, lo cual también hace que no puedan cursar la carrera deseada.
- Sin embargo, se evidencia que aquellos estudiantes que realizaron actividades de articulación con los estudios superiores y de vinculación laboral durante el cursado de la escuela secundaria, pudieron elegir exitosamente su carrera y se insertaron laboralmente en sectores relacionados a la orientación de la secundaria.

⁶ INE (2018) <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p459/a2016/p05/I0/&file=05022.px>.

⁷ INE (2018) <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p459/a2016/p05/I0/&file=05030.px>.

⁸ Datos de la Unidad Técnica de Evaluación y Calidad (UTECE, 2018), Preinscritos en 1ª opción sobre el total de plazas ofertadas (OBIN_DU-001).

- Se evidencia dificultad para conseguir trabajo, dada la alta no ocupación de quienes deseaban trabajar.
- La gran mayoría trabaja sin relación con sus estudios.

Esto nos lleva a pensar en nuevos formatos de escuelas secundarias que fortalezcan más las articulación con el nivel superior y con el mundo del trabajo y en especial dentro de la currícula y de la vida institucional del estudiante durante su trayecto en la escuela secundaria y de esa forma garantizar la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes pero también, la continuidad de las trayectorias educativas y laborales en pos del mejoramiento de los fines propuestos de continuidad de estudios e inserción en el mundo laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley de Educación Nacional N°26206, República Argentina.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°16688, República Argentina.

Reglamento General de Instituciones Educativas, Decreto N°2299/11, República Argentina.

Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 15-16.*

INE (2018). *Encuesta de Población Activa.* <http://www.ine.es>.

IVIE (2014). *El abandono educativo temprano. Análisis del caso español.* Madrid: MECD. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>.

MECD (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2016/17.* Madrid: Secretaría Técnica de la SGEE/MECD. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf>.

UTEC (2018) Observatorio de Indicadores. Recuperado de: <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/funciones/estadisticas-e-indicadores-universitarios>.

La extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario en países de América del Sur desde la perspectiva del derecho a la educación

Scioscioli, Sebastián

Centro de trabajo, Ciudad, País: Universidad de Buenos Aires –CONICET. Buenos Aires, Argentina
sebastianscioscioli@derecho.uba.ar

Lorente Rodríguez, Miriam

Centro de trabajo, Ciudad, País: Universidad Internacional de Valencia. Valencia, España
miriam.lorente@campusviu.es

Ruiz, Guillermo Ramón

Centro de trabajo, Ciudad, País: Universidad de Buenos Aires – CONICET. Buenos Aires, Argentina
gruiz@derecho.uba.ar

Resumen

En América Latina muchas reformas educativas han avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación con objetivos muy diversos tales como la mejora de la calidad educativa, o bien la emancipación de los sectores oprimidos de las sociedades. También podría considerarse que dichas reformas obedecen al impacto del derecho internacional de los derechos humanos al interior de los derechos nacionales. Así, se presentó a la ampliación de los años de educación escolar obligatoria como una política que forma parte del contenido del derecho a la educación. En consecuencia, en algunos países esta política ha fijado un nuevo rango de estudios obligatorios que incluye toda la educación secundaria. Entre los argumentos esgrimidos por las autoridades se encuentran la atención a las demandas educativas de los sectores que no se encontraban escolarizados y también se sostiene que con ello se favorecería el logro de una ciudadanía más efectiva en las jóvenes generaciones, así como una formación para el trabajo que no descuide la función propedéutica de la escolarización secundaria de modo de garantizar el acceso a los estudios superiores.

En esta presentación nos concentraremos en los conceptos de derecho a la educación y de obligatoriedad escolar para adentrarnos en la revisión de algunas de las reformas recientes de cinco países de América del Sur que han establecido la obligatoriedad de la escuela secundaria. En segundo lugar, se analizan las políticas educativas que consideran a la educación obligatoria como objeto de análisis desde un enfoque de derechos. Cuestiones como la obligatoriedad y la transferencia de políticas y discursos entre los países son discutidas. Aquí la comparación transnacional se focaliza en las políticas de reforma de nivel secundario a la luz del enfoque de derechos humanos; se tendrá en cuenta la evolución de la cobertura y el rendimiento interno de los países estudiados. En términos metodológicos el diseño de esta investigación incluye técnicas cuantitativas, como el análisis de estadísticas educativas regionales, y cualitativas, tales como el análisis de contenido de documentos normativos provenientes de los países considerados.

Abstract

The Latin American educational reforms have made normative definitions regarding the right to education (in several directions and with diverse objectives). In this paper we discuss the topics of right to education and compulsory schooling since high secondary education was made compulsory because of these reforms in some South American countries. We analyze the changes which have taken place in secondary education in four countries that are members of the Southern Common Market (MERCOSUR): Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay. I also we take into account one country which is located in same region: Bolivia. Thus, we track the recent trajectory of government policies for secondary education, which have been modified by these five South American countries. We discuss the meaning of secondary education for all, and the issues that are involved, from a regional perspective in order to identify current convergences in academic organizations of secondary school and the constraints of their implementations in accordance with academic traditions and the educational local settings.

Palabras clave: derecho a la educación, escuela secundaria, reformas educativas, políticas de transferencia, América del Sur.

Keywords: right to education, secondary school, educational reforms, transfer policies, South America.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.018>



INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación y la obligatoriedad escolar constituyen términos (para las ciencias jurídicas y las ciencias de la educación) que suelen ser vinculados en diferentes ámbitos (políticos y académicos). De esta forma se comprenden algunas razones por las cuales muchas reformas escolares han avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación como premisa para la superación de desigualdades sociales. En este sentido, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta completar toda la educación secundaria ha sido una de las políticas que algunos Estados latinoamericanos han llevado adelante durante las últimas tres décadas como forma de atender demandas educativas y así favorecer el logro de una ciudadanía más efectiva y la promoción de una educación democratizadora. En esta comunicación nos concentraremos en la revisión de algunas de las reformas recientes de cinco países de América del Sur que han establecido la obligatoriedad de la escuela secundaria como forma de garantizar el goce del derecho a la educación.

1. DEFINICIONES CONCEPTUALES: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Una manera de realizar la elucidación de este concepto proviene del derecho internacional de los derechos humanos. En este encuadre el derecho a la educación comprende desde el plexo normativo internacional (y también local) un importante catálogo de obligaciones a cargo de los Estados nacionales. Estas obligaciones, en función del contenido de este derecho, pueden clasificarse como (Ruiz y Scioscioli,2017):

1. Obligación de respetar. Esta obligación se observa cuando el derecho a la educación se comporta justamente como derecho de prestación negativa o no-intervención. La obligación de respetar implica que el Estado se abstenga de injerir en el disfrute del derecho social.
2. Obligación de proteger. Esta obligación exige a los Estados adoptar leyes u otras medidas que resulten necesarias para evitar o prevenir que los particulares (u otros sujetos diferentes al Estado como, por ejemplo, particulares o sea el sector privado) produzcan dichos perjuicios.
3. Obligación de cumplir, realizar, y garantizar. Este aglomerado de obligaciones es el más interesante en función del contenido social del derecho a la educación y de cara al contexto de exclusión social que afecta a los países aquí estudiados. Esta obligación se define como a la necesidad de que los Estados reconozcan este derecho en sus ordenamientos jurídicos y que adopten una política nacional acompañada de un plan detallado para el ejercicio del derecho. Como puede desprenderse de este somero análisis, las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos pueden traducirse en un catálogo de contenidos básicos de tales derechos. La obligatoriedad escolar secundaria, entendida a priori como la extensión de los estudios generales de nivel post-primario y graduales, accesible y válida para todas las personas involucra a todos los aspectos que estructuran el contenido del derecho a la educación como derecho humano y redefinen también el piso de las obligaciones de los Estados nacionales para con este derecho. El contexto latinoamericano tiene mucho que aportar dadas las recientes reformas normativas que en los países de la región existieron en materia educativa y que apuntaron a reconocer las condiciones materiales de vigencia del derecho a la educación en sus territorios y que culminaron en la adopción de incluso nuevas cláusulas constitucionales que reconocieran la legitimidad del reclamo por una concepción de la educación como derecho social y por una mayor interpelación hacia el Estado a efectos de que éste tenga un rol más activo como garante de los contenidos presentes en dicho derecho (Gargarella y Courtis,2009).

2. LAS REFORMAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN CINCO PAÍSES

Para analizar la situación educativa de los países de América del Sur se debe considerar que sus desarrollos educativos reflejan las características diversas de sus respectivas estructuras sociales. Las reformas contemporáneas se asientan sobre sistemas escolares muy distintos en lo que atañe a su organización institucional y académica. En el siguiente cuadro se resume un panorama de la educación escolar de cinco países de América del Sur en función de sus regímenes de gobierno y características demográficas.



Tabla 1: Organización institucional y estructura académica de los sistemas escolares de cinco países de América del Sur.

País Indicador	Argentina	Bolivia	Brasil	Paraguay	Uruguay
Régimen de gobierno	Federal	Régimen centralizado con niveles de descentralización y autonomías (Estado plurinacional)	Federal	Régimen centralizado	Régimen centralizado
Organización política	23 Provincias y 1 Ciudad Autónoma	9 Departamentos	26 Estados, 5.564 Municipios y el Distrito Federal	17 Departamentos	19 Departamentos
Población	43.4 millones	10.72 millones	207.8 millones	6.7 millones	3,4 millones
Pob. escolar	13.004.334	3.005.841	60.693.813	2.278.803	990.998
Rango de obligatoriedad	14 años	14 años	14 años	14 años	14 años
Reforma educativa	Año 2006 Ley de Educación Nacional N.º 26.206	Año 2010 Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N.º 70	Año 1996 Ley de Directrices y Bases de la Ed. Nacional N.º 9.394	Año 1998 Ley General de Educación N.º 1.264	Año 2008 Ley de Educación N.º 18.437

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas educativas y datos demográficos de cada país.

3. ALGUNOS INDICADORES EN RELACIÓN CON LOS LOGROS EDUCATIVOS

La evolución y expansión del derecho a la educación ha permitido plantearse la finalización del nivel secundario de educación como una meta y, en consecuencia, su obligatoriedad como un deber de los Estados en cumplimiento con la agenda política en educación. Todo ello respaldado por la prolija bibliografía que avala los numerosos beneficios de la educación, en general y de la educación secundaria, en particular (Caillods y Hutchinson, 2001; Tedesco, 2012; Vila, 2003). Ello también constituye la premisa fundante que se encuentra en la base las Agendas Mundiales de Educación (en lo que a América Latina concierne se pueden mencionar las denominadas *Metas Educativas 2021* y la *Agenda de Educación, ODS 2030*)¹.

¹ Diversos Organismos Internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- (2010, 2016) o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- (1997; 2010a; 2010b) coinciden en señalar que son doce el mínimo de años de escolarización necesarios para evitar caer en la pobreza y garantizar el futuro laboral y social de los jóvenes, lo que coincide con la finalización de la educación secundaria superior/completa. Igualmente, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina -SITEAL- (2010) señala que el acceso y la permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo durante al menos 12 años son condiciones necesarias para conseguir universalizar el acceso al conocimiento y una educación de calidad.

Tabla 2: Tasas netas de acceso a la educación primaria y a la educación secundaria, según país y año. Cinco países de América del Sur.

Indicador País	ACCESO			
	Tasa neta de matrícula en primaria		Tasa neta de matrícula en secundaria	
	2007	2015 ¹	2007	2015 ²
Argentina	99,1	99,4	79,2	88,5
Bolivia	95,4	89,8	73,5	78
Brasil	91,6	92,7	73,2	81,3
Paraguay	91,3	88,5	58,8	66,5
Uruguay	97,8	97,2	67,6	81,3

Fuente: Elaboración propia a partir de la bases de datos del Banco Mundial, de la CEPAL y del SITEAL.

Notas:

¹ Los datos de Bolivia pertenecen a 2016 y los de Paraguay a 2012.

² Los datos de Bolivia pertenecen a 2016 y los de Paraguay a 2012.

Tabla 3: Tasas de eficiencia interna y permanencia en la educación secundaria para el último año disponible, según país y año. Cinco países de América del Sur.

Indicador País	EFICIENCIA INTERNA Y PERMANENCIA	
	Alumnos con dos o más años de retraso escolar en secundaria (%)	Tasa de Jóvenes fuera de la escuela en edad de asistir al nivel secundario superior
	2015 ¹	2013
Argentina	32,6	11,4
Bolivia	15,5	19,6
Brasil	26,6	16,7
Paraguay	18,5	30,5
Uruguay	30,2	18,4

Fuente: Elaboración propia a partir de la bases de datos del Banco Mundial, de la CEPAL y del SITEAL.

Nota:

¹ Los datos de Brasil y Uruguay pertenecen a 2015; los de Argentina, Bolivia y Paraguay a 2014.



Tabla 4: Jóvenes y adultos con nivel primario y nivel secundario completo, según país y año. Cinco países de América del Sur.

Indicador País	CONCLUSIÓN	
	Personas de 15 a 19 años con primaria completa (%)	Personas de 20 a 24 años con secundaria completa (%)
	2014	2014
Argentina ¹	98.4	65.6
Bolivia ²	95.3	65.6
Brasil	96.2	79.1
Paraguay	93.7	61.9
Uruguay	97.9	41.6

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Banco Mundial, de la CEPAL y del SITEAL.

Notas: ¹ Los datos de conclusión de la educación primaria y secundaria pertenecen al área urbana.

² Los datos de pertenecen a 2013.

En lo que concierne a las Tablas 2, 3 y 4 puede apreciarse que la educación secundaria muestra un panorama aún más complejo que la educación primaria, con una región cuyos países caminan a distintas velocidades hacia la conclusión del nivel. El acceso al nivel de educación secundaria y su conclusión distan mucho de las alentadoras cifras que ofrece la educación primaria en los países de América del Sur aquí analizados. En este nivel educativo la variabilidad y dispersión de los datos aumenta considerablemente en los resultados de los distintos países, pero sobre todo en los datos desagregados en función del nivel de ingresos y el área geográfica de residencia.

La tasa neta de matrícula en secundaria es bastante inferior que la del nivel primario, aun cuando la secundaria, en su totalidad, forma parte de la enseñanza obligatoria, lo que da buena cuenta de los elevados niveles de fracaso y abandono escolar y, en cierta medida, de la incapacidad del sistema educativo y de las políticas estatales para retener a los estudiantes hasta el último grado de la secundaria.

Así pues, podemos observar que en primaria el acceso se encuentra prácticamente garantizado en los países del cono sur analizados, con una ligera reducción en países como Bolivia y Paraguay. Sin embargo, el acceso al nivel secundario se reduce en torno a un promedio del 10 % en países como Argentina, Bolivia y Brasil en comparación con el nivel primario y en torno al 20 % en Paraguay y Uruguay. En estos dos últimos países los problemas de retención escolar y el rezago educativo se hacen más patentes. La comparación a través de los años permite destacar, en mayor medida, el esfuerzo realizado por Argentina y Uruguay, donde la tasa neta de acceso a secundaria ha aumentado en torno a un 10 % promedio en el presente, con respecto al año 2007.

Si se considera exclusivamente el nivel secundario de educación, tal y como fue advertido, la dispersión de los datos entre países se hace más patente con respecto al nivel primario de educación. En términos de permanencia y eficacia interna esta situación puede ser advertida, si bien es cierto, la tendencia general es la de unos niveles bastante elevados de rezago escolar. De hecho, en torno a 3 de cada 10 alumnos que asisten, a la educación secundaria, han repetido curso en 2 o más ocasiones y dos de cada 10 en Bolivia y Paraguay. En países como Argentina y Brasil, el rezago existente afecta en menor medida a la permanencia escolar. Mayor incidencia tiene en países como Bolivia y Uruguay. La situación más alarmante se da en Paraguay, donde 3 de cada



10 alumnos en edad de asistir a la educación secundaria superior, no lo hacen. No obstante, este último indicador refleja no sólo el abandono escolar que se produce en dicha etapa educativa, sino también aquellos que ni siquiera llegaron a acceder al mismo.

Igualmente, las cifras se vuelven mucho más desalentadoras al observar la conclusión de la educación secundaria en todos los países del cono sur que son analizados en este estudio. Sólo en Brasil la situación se revela más alentadora, dado que 8 de cada 10 alumnos consiguen concluirla. En la educación primaria, sin embargo, la conclusión del nivel está prácticamente universalizada. Si se analiza la conclusión de ambos niveles combinados, podemos identificar diversos perfiles de países. El primero de ellos sería el de países con un alto egreso en el nivel primario y secundario, el caso de Brasil. En segundo lugar, países como Argentina y Bolivia con un egreso alto en primaria y un egreso medio en secundaria. Finalmente, el tercer perfil sería el de países con alto egreso en el nivel primario, pero bajo en el nivel secundario. Es el caso de Paraguay y, sobre todo, de Uruguay. En estos últimos países sólo 6 y 4 alumnos, respectivamente, consiguen culminar la educación secundaria seis años después de la edad de finalización teórica de la misma. Esta situación es alarmante, eminentemente, en el caso uruguayo. A este respecto, Aristimuño (2009), basándose en los estudios realizados por ANEP/TEMS (2000 y 2003) concluye que «el conjunto de expectativas, creencias y relaciones sociales que rodean al joven, comenzando por su familia y siguiendo por su grupo de pares, son cruciales en el momento de tomar la decisión de desafiliación. También es relevante una vez más la historia escolar, específicamente la condición de repetidor»(p.189).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta comunicación la comparación transnacional se ha focalizado en las políticas de reforma de nivel secundario a la luz del enfoque de derechos humanos y tomó el concepto de derecho a la educación como dimensión de análisis principal para analizar los procesos de reformas que algunos países de América del Sur han llevado adelante. Ahora bien, consideramos necesario destacar algunas precisiones conceptuales. Las posturas recientes han reconocido la existencia no sólo de una educación comparada sino de diversas educaciones comparadas (Ruiz y Acosta, 2016). Los críticos dentro del campo incluso han distinguido una educación comparada académica (que intenta dar explicaciones a través de la indagación cross-nacional) de una educación comparada intervencionista (que orienta al desarrollo y reformas de los sistemas educativos). Otros han discutido la política y la economía de la comparación, esto es las estrategias y los estilos fluctuantes de los estudios cross-nacionales implicados por los cambios devenidos de los intereses y constelaciones políticas y económicas en general y bajo las condiciones de un contexto globalizante en particular (Steiner-Khamsi, 2010). Desde la perspectiva panorámica del análisis socio-históricos, estos autores y otros autores sostienen que la comparación ha pasado de ser un enfoque basado en una teoría relacionada con un enfoque analítico a uno basado en una herramienta política de gobernanza (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003). Finalmente, durante las últimas tres a cuatro décadas se ha desarrollado una serie de estudios de lógica global que ya no se concentran sobre instituciones educativas de distintos Estados nacionales, o sociedades, o culturas sino sobre los procesos y las transformaciones educativas inherentemente transnacionales y que tendrían un carácter sistémico mundial (Schriewer, 2014). En esta revisión de los supuestos epistemológicos de la disciplina, uno de los temas históricos de la educación comparada, la transferencia de prácticas, políticas y supuestos teóricos, aparece también puesto bajo análisis. Más que considerar la transferencia un proceso lineal y unidireccional, cabría pensarla como circular y, en cierta forma, como un proceso recíproco. Este concepto resulta particularmente útil para estudiar las reformas educativas, ya que permite entender cómo estas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos, sobre todo en casos cuya organización institucional es federal, extensa y compleja (como Argentina o Brasil). Aunque este ejercicio intelectual referido a la transferencia de políticas o discursos de reformas también es útil en países de estructura territorial unitaria (como Bolivia, Paraguay y Uruguay) dado que la aplicación de políticas y reformas trasvasa algunas de las características de los regímenes de gobierno. Las nuevas realidades espaciales mantienen, pero también desbordan al Estado-nación como eje analítico central para el estudio de la transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las instituciones escolares, los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal y su organización en contextos geográficos con múltiples movi-
migraciones.



ciones y minorías educativas. Un primer acercamiento a este análisis puede estar dado por uno de los conceptos que más ha sido invocado en los procesos de reforma de la escuela secundaria en la región (sobre todo cuando se torna obligatoria): el derecho a la educación.

Ahora bien, en nuestro análisis en particular, nos preguntamos si la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario de los sistemas escolares -como parte de la promoción del derecho a la educación- se puede interpretar como un reflejo de estos procesos de transferencia internacional y si ello guarda relación con las implicancias efectivas que el derecho a la educación posee como derecho humano fundamental. Vale destacar que en este estudio hemos intentado introducir algunos cuestionamientos que permitan interpretar las lógicas de las reformas escolares y, eventualmente en el futuro, vislumbrar la eficacia de las políticas públicas derivadas en este terreno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: Un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (7), 4, 180-197. Recuperado 29/04/2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094010>.
- Banco Mundial (2018). *DataBank*. Recuperado 20/04/2018 de <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En C. Braslavsky (Orq.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 21-64). Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- CEPAL (1997). *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- (2010a). *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL.
- (2010b). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- (2018). *CEPALSTAT. Base de datos y publicaciones estadísticas*. Recuperado 20/04/2018 de <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Portada.html>.
- Gargarella, R. y Courtis, C. (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. CEPAL - Series Políticas Sociales, N.º 53.
- Nòvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (1), 423-438.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: OEI.
- (2016): *Miradas sobre la Educación 2016. Avance en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Ruiz, G. y Acosta, F. (2016). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, G. y Scioscioli, S. (mayo de 2017). El derecho a la educación y la educación secundaria obligatoria en países de América Latina: algunos casos nacionales. Disertación presentada en el *III Encuentro de Educación Internacional y Comparada Innovación en educación, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada*. Ciudad de México, México.
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education* 50 (1), 84-101.
- SITEAL (2010). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IPE-UNESCO-OEI.
- (2018). *Base de datos*. Recuperado 20/04/2018 de http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review* 54 (3), 323-342.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.



Vila Lladosa, L. E. (2003). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de Educación*, 331, 309-324.

Urquiola, M. (2011). *Calidad y cantidad educativa en Bolivia: 1996-2010. Informe preparado para el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda*. Recuperado 28/04/2018 de <https://www.government.nl/documents/reports/2011/08/01/iob-subrapport-urquiola-calidad-ycantidad-educativa-en-bolivia-1996-201>.



La dirección escolar: entre estrategias de inclusión y mecanismos de control

Yelicich, Carolina

CONICET, UNC/UMA, Córdoba, Argentina
carolinayelicich@hotmail.com

Resumen

La dirección escolar se ha convertido en objeto de estudio con múltiples abordajes teóricos en las últimas décadas. Estos estudios se han producido a la luz de procesos de reestructuración del papel del Estado, gracias a la implementación de políticas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, que han transformando sustancialmente los modos de trabajo y con ellos, las exigencias a los sistemas educativos. Los centros escolares se ven interpelados diariamente por un mercado que exige e impone sus reglas.

El mercado reconoce la fuerza de los sistemas educativos para generar sujetos adaptados a las nuevas reglas de producción y el sistema productivo intenta así trasladar sus formas de trabajo hacia los sistemas educativos. En este contexto, el trabajo con planes, programas y proyectos se extiende con fuerza como una nueva manera de abordar la tarea de las escuelas. Es posible identificar que los planes, programas y proyectos se transforman por un lado, en modos alternativos de hacer frente a las carencias que sufren tanto alumnos y docentes, como las escuelas en su conjunto, atender a la diversidad e intentar paliar la desigualdad y la exclusión en múltiples aspectos. No obstante, estos programas focalizados y asociados a financiamiento, se manifiestan también como nuevos mecanismos de control que sustituyen los formatos tradicionales de rendición de cuentas, para introducir nuevas instancias de regulación del accionar de las instituciones educativas, en el marco de un doble juego en donde los Estados se desligan de la responsabilidad por el funcionamiento de los sistemas educativos – los centros educativos, los directivos y los docentes son los responsables – pero se apropian cada vez con mayor fuerza de la evaluación y el requerimiento de resultados.

Presentados como estrategias para sostener la obligatoriedad escolar, lograr equidad y apuntalar la inclusión educativa, los planes, programas y proyectos enmascaran procesos de evaluación y control centrado en el rendimiento. El objetivo de esta comunicación es examinar estos nuevos mecanismos de trabajo en las escuelas y el papel clave de los directores en la gestión de los mismos, analizando comparativamente un instituto secundario de la ciudad de Málaga, España y una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Abstract

School management has become an object of study with multiple theoretical approaches in recent decades. These studies have been produced in light of processes of restructuring the role of the State, thanks to the implementation of neo-liberal policies with a strong mercantilist bias, which have substantially transformed the work modes and, with them, the demands on the education systems. The schools are questioned daily by a market that demands and imposes its rules.

The market recognizes the strength of educational systems to generate subjects adapted to the new rules of production and the productive system thus tries to transfer their forms of work to educational systems. In this context, the work with plans, programs and projects is spreading strongly as a new way of approaching the task of the schools. It is possible to identify that plans, programs and projects are transformed on the one hand, in alternative ways of dealing with the shortcomings suffered by students and teachers, as well as schools as a whole, addressing diversity and trying to shovel inequality and exclusion in multiple aspects. However, these targeted programs associated with financing also manifest themselves as new control mechanisms that replace the traditional forms of accountability, to introduce new instances of regulation of the actions of educational institutions, within the framework of a double game in where the States dissociate themselves from the responsibility for the functioning of the educational systems – the educational centers, the managers and the teachers are responsible – but they take over the evaluation and the requirement of results with greater force.

Presented as strategies to sustain the compulsory school, achieve equity and underpin educational inclusion, plans, programs and projects mask processes of evaluation and control focused on performance. The objective of this communication is to examine these new mechanisms of work in schools and the key role of the directors in their management, comparatively analyzing a secondary school in the city of Malaga, Spain and a secondary school in the city of Córdoba, Argentina.

Palabras clave: Dirección escolar, Director escolar, Planes, Regulación.

Keywords: School management, School director, Plans, Regulation.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.019>



INTRODUCCIÓN

La dirección escolar se ha convertido en objeto de estudio con múltiples abordajes teóricos en las últimas décadas. Estos estudios se han producido a la luz de procesos de reestructuración del papel del Estado, gracias a la implementación de políticas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, que han transformando sustancialmente los modos de trabajo y con ellos, las exigencias a los sistemas educativos. Los centros escolares se ven interpelados diariamente por un mercado que exige e impone sus reglas.

El mercado reconoce la fuerza de los sistemas educativos para generar sujetos adaptados a las nuevas reglas de producción y el sistema productivo intenta así trasladar sus formas de trabajo hacia los sistemas educativos. En este contexto, el trabajo con planes, programas y proyectos se extiende con fuerza como una nueva manera de abordar la tarea de las escuelas. Es posible identificar que los planes, programas y proyectos se transforman por un lado, en modos alternativos de hacer frente a las carencias que sufren tanto alumnos y docentes, como las escuelas en su conjunto, atender a la diversidad e intentar paliar la desigualdad y la exclusión en múltiples aspectos. No obstante, estos programas focalizados y asociados a financiamiento, se manifiestan también como nuevos mecanismos de control que sustituyen los formatos tradicionales de rendición de cuentas, para introducir nuevas instancias de regulación del accionar de las instituciones educativas, en el marco de un doble juego en donde los Estados se desligan de la responsabilidad por el funcionamiento de los sistemas educativos – los centros educativos, los directivos y los docentes son los responsables – pero se apropian cada vez con mayor fuerza de la evaluación y el requerimiento de resultados.

Mecanismos presentados como estrategias para sostener la obligatoriedad escolar, lograr equidad y apuntalar la inclusión educativa, enmascaran procesos de evaluación, control y direccionamiento de las tareas de los centros escolares para el cumplimiento de objetivos cuantificables y observaciones. Eficacia y eficiencia, conjuntamente con el logro de índices de calidad, allanan el camino para la extensión de la privatización y mercantilización de los sistemas educativos. La mercado adopta así como nuevo aliado al Estado.

1. NUEVAS FORMAS DE REGULACIÓN EN LA ESCUELA

En el ámbito educativo, la reforma del Estado que se está produciendo desde hace décadas, ha dado lugar a nuevas y múltiples fuentes de regulación de la actividad escolar. En este sentido, la regulación implica tanto el conjunto de acciones y reglamentaciones que dispone una instancia para orientar el accionar de los individuos como así también la reorganización y las estrategias que se despliegan a partir de lo reglado (Miranda y Lamfri, 2008). Barroso (2005), en una interesante revisión sobre la pluralidad de significados del concepto, plantea que la regulación puede ser entendida como «la intervención de las autoridades gubernamentales en la prestación de un servicio público» (Barroso, 2005, p. 733). Complejiza la mirada luego, al afirmar que la regulación

comprende no sólo la definición de reglas (normas, mandatos, restricciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también su (re)ajuste provocado por la diversidad de estrategias y acciones de los diversos actores, en función de esas mismas reglas. De acuerdo con este abordaje, en un sistema social complejo (como es el sistema educativo) existe una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación, en función de la diversidad de los actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias (2005, p. 731).

La legislación, las normativas, las prescripciones, las demandas de la comunidad educativa, los objetivos, los resultados esperados, las metas propuestas. Un sinnúmero de propósitos a cumplir y lineamientos a seguir provenientes tanto de la administración como del contexto inmediato, modelan la tarea cotidiana de los directivos y se presentan como fuentes de regulación que se superponen unas a otras.



1.1. Multirregulación en la dirección escolar

Siguiendo esta línea de pensamiento, João Barroso (2004) sostiene que la dirección escolar se encuentra entonces sujeta a una «mezcla híbrida en la regulación» (p. 124), y por lo tanto supeditada a diversas racionalidades. Licínio Lima (2011) se refiere a esta mixtura de racionalidades al afirmar que nos encontramos en una situación marcada por el hibridez en políticas educativas. Se producen medidas simultáneas y contradictorias: por un lado, el Estado es considerado el actor central en la provisión de los servicios y el encargado de brindar el financiamiento requerido. Asimismo, es el ente principal encargado de gestionar el control y la evaluación del accionar de las instituciones educativas. No obstante y paralelamente, se alienta la autonomía de las instituciones valorando su capacidad para autogestionarse. Mientras se producen procesos de centralización en la toma de decisiones y en la formulación de políticas, se invoca simultáneamente a la descentralización, a la autonomía de las escuelas, fuerte énfasis en la función del director como líder, desconfianza en los espacios colegiados y responsabilización de la familia.

Esta situación se refleja en procesos de multirregulación de la dirección escolar, al entender que el funcionamiento de la misma se establece por la interacción de diversos dispositivos de regulación y no solamente por la aplicación lineal de normas (Barroso, 2005). De esta manera, en la dirección escolar se entrecruza una regulación de tipo burocrática administrativa – el director como representante de la administración-, una regulación profesional – el director como representante del cuerpo docente- y una nueva regulación post-burocrática, basada en el conocimiento para el control por los resultados educativos, la calidad de los procesos y el éxito de la organización escolar en su conjunto.

Progresivamente y a la par de las reformas administrativas del Estado,

el control a priori, por las normas, es sustituido por el control a posteriori, por los resultados. El control del cumplimiento de la norma se mixtura lentamente con un control sobre lo producido, al considerar que son los resultados los que posibilitan dar cuenta del cumplimiento de lo reglado, posibilitan monitorear todo el proceso de forma eficaz y concreta sin necesidad de realizar un seguimiento de cada tarea o proceso. Se asiste igualmente al desenvolvimiento de una «regulación por los instrumentos» (Barroso, 2012, pág.5),

que se convierten en estrategias para regular en dos vías: encauzan las acciones hacia los resultados esperados y provoca en los sujetos la reorganización de sus acciones en función de esos instrumentos reguladores.

Barroso (2012) reconoce como instrumentos de regulación a las buenas prácticas, a los contratos, a la evaluación, a los proyectos, entre muchos otros. Una gestión democrática- profesional, o de tipo colegiada participativa se superpone con una gestión de tipo postburocrática (Barroso, 2011) tecnocrática y racionalista que puede transformarse en una gestión post-democracia gerencial (Lima, 2011). En esta regulación post-burocrática, el directivo se vincula con la figura del gerente de empresa, se lo responsabiliza por la mejora institucional, se espera de él una vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático, gestor del cambio. Se deposita en una figura unipersonal, procesos que deberían ser colectivos. Se produce entonces lo que Licínio Lima (2011) caracteriza como hiperburocracia, es decir, un aumento exponencial de la burocracia escolar que implica

la sustitución del liderazgo colegial por el liderazgo unipersonal [...] la centralización y concentración de poderes de decisión; el regreso a la organización en línea, la mayor jerarquización y la división del trabajo entre directores y profesores; la creciente relevancia del saber experto y del poder de la tecnoestructura, de los suplentes y asesores, de las instancias especializadas en la prestación de servicios técnicos; la obsesión por la eficacia y eficiencia, por la elección óptima y por la performance competitiva; la centralidad de los procesos de gestión de la calidad, de evaluación y de medición, bajo inspiración neopositivista (*rankings*, escuelas de excelencia, evaluación externa, test estandarizados, padrones, etc.) (p. 11).



2. PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS EN LA ESCUELA: ¿INCLUSIÓN EDUCATIVA O NUEVAS ESTRATEGIAS DE CONTROL?

Los planes de acción a largo y medio plazo, los programas focalizados que pretenden cubrir necesidades, atender problemáticas específicas y fortalecer iniciativas particulares y los proyectos temáticos que pretenden trabajar con un contenido o temática situado en el corto plazo, se mezclan con los requerimientos a cumplir por las escuelas según lo establecido por las normativas que dimanen de los órganos de gobierno.

Una de las características de estos planes y programas es su pertenencia a diferentes jurisdicciones y niveles de gobierno, con su consecuente diversidad de lógicas de funcionamiento, evaluación, rendición de cuentas y monitoreo.

Se introducen en las escuelas nuevas tareas, nuevos formatos de trabajo, nuevas exigencias y objetivos a cumplir y por tanto, nuevas formas de control. En numerosas ocasiones, estas acciones focalizadas implican la incorporación de nuevos roles al cotidiano escolar: tutores; coordinadores de ciclos, de tutores, de cursos; coordinadores de programas y proyectos: técnicos territoriales, orientadores, mediadores, talleristas e incluso practicantes de múltiples instituciones y disciplinas. Estas figuras se suman a los jefes de estudio, psicopedagogos, psicólogos educativos, preceptores, celadores y secretarios, figuras que se pueden considerar tradicionales en el formato escolar. La tarea de coordinación, supervisión de las tareas, así como la exigencia de respuestas a cada demanda particular, recaen en la dirección escolar, reorganizando el cotidiano de las instituciones educativas.

La vicedirectora de la escuela de la ciudad de Córdoba expresa esta realidad de la siguiente manera: «Yo tengo muchos jefes: jefe de Programa de Mejoras, de Plan FinES, CAJ, Conectar Igualdad, PIT, y Supervisión que queda en último plano, por todos estos planes y programitas¹» (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 1).

La gestión por planes y proyectos pese a que se presenta como propuesta superadora de la rigidez de la planificación clásica, encierra una nueva forma de controlar y orientar la labor de las escuelas hacia el cumplimiento de objetivos planteados por fuera de los centros educativos. En el caso de la escuela de la ciudad de Málaga, el instituto educativo lleva adelante un gran número de programas y proyectos, algunos ofrecidos por la Junta de Andalucía y otros por iniciativa particular de la escuela². Según las observaciones realizadas en el trabajo de campo, fue posible constatar el funcionamiento efectivo de un sinnúmero de proyectos, la sucesión de actividades y la obligatoria presentación de resultados de cada iniciativa. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP, órgano máximo de coordinación) en una de sus reuniones periódicas, da cuenta de la consolidación de los programas y proyectos como nuevo instrumento de regulación: «la idea es mantener lo que hay y agregar más ofertas» (Profesor, en reunión de ECTP).

Son los directivos escolares quienes cargan sobre sus espaldas la responsabilidad de poner en marcha las acciones específicas del plan o programa, capacitar a los miembros de la comunidad educativa para la ejecución de las actividades e interpretar las lógicas de cada programa para adecuarlo a la realidad específica de la escuela. Asimismo deben realizar la evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos, presentar los resultados obtenidos con la implementación, velar por la seguridad de los materiales que pueda haber recibido la institución como parte del programa, rendir cuentas por la inversión del dinero que ingresó a la institución y/o generar estrategias alternativas para la búsqueda de recursos y evitar que los programas sean retirados de las instituciones. «Si el objetivo es que los chicos estén ocupados todo el tiempo, que nos paguen por cada programa, porque todo es por el mismo precio» (Charla informal, Vicedirectora, Escuela 1).

¹ Los programas y proyectos en funcionamiento en el IPEM de la ciudad de Córdoba en los años académicos 2014-2015 fueron: Plan de Mejora Institucional, Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Conectar Igualdad, Plan Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinES), Programa de Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria 14-17 (PIT).

² Los programas y proyectos en vigencia en la escuela de la ciudad de Málaga en el año académico 2015-2016 fueron: Huerto Escolar, Sobre Ruedas, Recapacila, Escuela TIC 2.0, Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad, Acompañamiento Escolar, Educación Financiera, Plan de Autoprotección, Forma Joven, Escuelas Deportivas, Apoyo Lingüístico a Inmigrantes, Plan de Compensación Educativa, Proyecto Profundiza, Escuela de Madres y Padres, Programa de Mediación, Proyecto Comenius y Asociación Senderista Realenga.



De esta manera, se generan nuevos modos de control, direccionamiento y seguimiento de las acciones de los centros escolares a través de nuevos instrumentos y mecanismos focalizados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Son numerosas las estrategias que regulan la tarea de los directivos escolares en arreglo a una gestión de tipo postburocrática, es decir, centrada en los resultados (Barroso, 2011). Mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar resultados que mejoren las estadísticas, destacar en la ejecución de proyectos focalizados y obtener excelentes puntajes en pruebas estándares, son sólo algunos de los ejemplos de la lógica de producción mercantil en los sistemas educativos. Estos mecanismos alientan la competencia entre las instituciones educativas, generan individualismo, profundiza las diferencias entre los circuitos de formación, reorienta el proceso de aprendizaje en función de la evaluación y perjudica seriamente a las escuelas que atienden a poblaciones más desfavorecidas. La toma de decisiones en los centros educativos fluctúa en arreglo a los posibles beneficios, en especial económicos, que se puedan obtener (Torres Santomé, 2010).

Liderazgo, entrenamiento de competencias, trabajo con proyectos, adopción de buenas prácticas, resolución de conflictos, incentivos al desempeño, innovación y procesos de mejora continua, se transforman en los mecanismos liderados por los directores escolares para asegurar la eficacia educativa. Garantizar la productividad en el centro escolar, desplaza progresivamente del foco a la educación como objetivo central de la escuela.

El monitoreo y control de establecen de forma permanente mediante el *accountability* y la rendición de cuentas, la evaluación adopta numerosas formas y se extiende a todos los miembros de la comunidad educativa, bajo el justificativo de la búsqueda de calidad y excelencia, que se miden mediante índices de calidad y posicionan a los centros educativos en la carrera por optimizar su tarea para competir en el mercado educativo. El alcance de los planes, programas y proyectos, y los resultados obtenidos con la implementación de cada uno de ellos, son fácilmente traducibles en indicadores, en parámetros objetivables y en índices medibles. Por tanto, una gestión escolar centrada en proyectos, es una gestión susceptible de ser evaluada cuantitativamente, en función del rendimiento y la productividad, alentando procesos de calificación, catalogación, elaboración de rankings y circuitos diferenciados. Se generan escuelas más y menos eficientes, más y menos atractivas, más y menos productivas. Esto sin dudas, aleja progresivamente a la dirección escolar de sus objetivos centrales: brindar las condiciones necesarias para que de todos los sujetos sin distinción puedan acceder a la escolaridad obligatoria y reciban una educación de calidad que les posibilite un desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2012). *A direcção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro*. Ponencia presentada al III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, España.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En A. Neto-Mendes, J. A. Costa y A. Ventura (Eds.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, (11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, 26(92),725-751.
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 33, 117-140.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Teoria e Prática*, 38(21),1-18.



- Miranda, E. y Lamfri, N. (2008). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. Cuadernos de Educación, 6(6),197-210.
- Torres Santomé, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata.



2. EDUCACIÓN COMPARADA, DIVERSIDAD CULTURAL Y EQUIDAD



La estructura y organización de la educación básica en España: sus diferencias y similitudes con la educación básica brasileña

Brandão da Fonseca, Carlos
UNESP, Assis, Brasil
cbrandao@assis.unesp.br

Resumen

El objetivo de este artículo es, inicialmente, describir cómo se organiza y cómo se estructura el sistema español de la educación básica, y, a seguir, hacer comparaciones que nos muestran las similitudes y diferencias con la organización y la estructura de el sistema brasileño de la educación básica. Al final, basado en nuestra descripción, hacemos algunas notas que pueden ayudar a comprender los principales problemas educativos brasileños, así como colaborar en la preparación de propuestas encaminadas a resolver (o minimizar) estos problemas.

Abstract

The aim of this article is, initially, describe how is organized and how to structure the Spanish system for basic education, to follow, making comparisons that show us the similarities and differences with the organization and the structure of the Brazilian system basic education. In the end, based on our description, we do some notes that might help us understand the main Brazilian educational problems, as well as collaborate for the preparation of proposals aimed at resolving (or minimize) these problems.

Palabras clave: estrutura y organización de la educación básica española; estrutura y organización de la educación básica brasileña; políticas públicas educativas.

Keywords: structure and organization of the Spanish system of basic education; structure and organization of the Brazilian system of basic education; public policies for education.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español se rige por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Educación-Ley Orgánica 8/2013, de 09 de diciembre de 2013), conocida como Ley Wert.

Podemos decir que la LOMCE y la LOE es equivalente a la Ley de las Directrices y Bases de la Educación nacional brasileña, la LDB (Ley nº 9.394/96)¹. De forma abreviada, los principales objetivos de la LOMCE, que reforma educativa española, están la reducción de la tasa de absentismo escolar, mejorar los resultados de la educación española en evaluaciones internacionales, mejorar la tasa de estudiantes considerada excelente, aumentar el número de estudiantes que culminen la educación secundaria obligatoria, la mejora de la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes españoles. Los principios en que se basa esta reforma son: el incremento de la autonomía de los centros educativos, el fortalecimiento de la capacidad de gestión de la dirección de estos centros, la mejora en los resultados de las evaluaciones externas de gran escala al final de cada etapa de la formación, la racionalización de la oferta educativa y la relajación de las trayectorias educativas. Las tres áreas en que la LOMCE tiene un enfoque principal son la llamada TIC (Tecnologías de la Información y la Comu-

¹ Acerca de las discusiones sobre la educación española antes de la Ley Wert, para poner en contexto lo que parece, ver, por ejemplo, Cruz (2008). <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.020>



nicación), el estímulo constante de multilingüismo (el la enseñanza del español como lengua materna y al menos la enseñanza de Inglés²), y la modernización de la Formación Profesional.

1. LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

La educación española básica es, así como la educación básica brasileña³, dividida en tres niveles: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (7-12 años) y Educación Secundaria (13-16 años). El conjunto formado por la Educación Primaria y la Educación Secundaria español se llama la Educación Básica⁴. También como en la organización y estructuración de la educación brasileña, la Educación Infantil española temprana (0-6 años) se divide en dos niveles, si, *Educación infantil de primer ciclo* (0-3 años) y *Educación infantil de segundo ciclo* (4-6 años). Al igual que en Brasil, la *Educación infantil de primer ciclo* (0-3 años) no es obligatoria. No obligatoria, este nivel de educación (*Educación infantil de primer ciclo*), en su mayor parte, no es ofrecido por el sector público español, que hace su oferta se mantiene en gran parte por el sector privado y con pagos que pueden considerarse caros, incluso para los estándares de la economía española⁵. Cuando pasamos al análisis de la *Educación infantil de segundo ciclo* (4 y 5 años), equivalente español de los niños a la educación preescolar de Brasil, el número proporción de niños por clase se eleva a un máximo de 25 niños. En España, este paso de la escuela no es obligatorio, sin embargo, el sector público ofrece gratis a todos los niños españoles. Como cubre el Estado de la demanda de plazas en este paso se completa, no hay prácticamente pre- escuelas privadas en España. En general, la educación de los niños españoles tiene los principios básicos de la educación inclusiva y la coeducación. Sus objetivos pedagógicos son el desarrollo del niño en la atención permanente a las necesidades educativas especiales y dificultades en el desarrollo de los niños. En términos pedagógicos, la alfabetización en sí de los niños españoles se produce en esta etapa de la escuela, *Educación infantil de segundo ciclo* (4 y 5 años). A partir del año que el niño cumpla 6 años está empezando la Educación Básica española. Esta etapa de la escolarización en España va de 6 a 16 años, divididos en dos niveles: Educación Primaria (de 6 a 12 años) y Educación Secundaria (de 12 a 16 años). Educación Primaria consta de 6 cursos (años) académicos y se organiza en tres ciclos, cada uno con 2 cursos académicos, llamado ciclo inicial (6/7 y 8 años), el ciclo medio (9 a 10 años) y ciclo superior (11 a 12 años). Dentro de estos ciclos formativos no hay reprobación y la Educación Primaria española es obligatoria y totalmente gratuita. En términos generales, el objetivo de la Educación Primaria española es proporcionar al alumno(a) una educación que les permita desarrollar plenamente sus capacidades personales y de sociabilidad, adquirir habilidades y competencias para la expresión y la comprensión de las formas orales, la escritura y la comprensión, matemáticas básicas y el uso de nuevas tecnologías, la comunicación audiovisual lectura, desarrollar la capacidad de esforzarse, trabajar y estudiar, estimular el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, conocer el contenido básico de la historia, la geografía y la tradiciones regionales. La segunda etapa de la Educación Básica española es la etapa llamada *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO). Así como la Educación Primaria, este paso es gratuita y, como su propio nombre lo dice, es obligatoria. Por lo general, comienza en el año en que el(la) alumno(a) completa 12 y termina a los 16, y permitió que el(la) joven completa este paso hasta su 18 cumpleaños. Consta de 4 cursos académicos y tiene, en general, los mismos objetivos educativos que la Educación Primaria, por supuesto, con la adición y la profundidad del contenido. Esta etapa, la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) española, tiene una especificidad muy importante en el contexto de la educación del sistema escolar español. Al final de la misma, se aprobado(a) el(la) alumno(a) obtiene el título de Graduado(a) en la ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*). Con la consecución de este título (ESO), el(la) alum-

² Según las encuestas oficiales locales, sólo el 30% de los jóvenes españoles tienen un nivel avanzado (B2) en dominio del Inglés.

³ Sobre la estructura y organización de la educación y la educación brasileña, véase, por ejemplo, Brandão (2004 y 2008) y Davies (2004).

⁴ En este trabajo, con el propósito de explicación mejor didáctica y la comparación de los sistemas educativos brasileños y españoles, cuando utilizamos el término «educación básica» totalmente en minúsculas, nos referiremos al conjunto formado por los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Español secundaria. Ya, cuando utilizamos el término «Educación Básica» española (con las iniciales en mayúsculas), nos estamos refiriendo al grupo formado sólo por los niveles de Educación Primaria y Secundaria de Educación de España.

⁵ Según la información recabada, alrededor de 300 euros (en febrero de 2015). Debe tenerse en cuenta que el salario mínimo español en el mismo período, fue de 800 euros, es decir, el pago mensual de una escuela infantil en España es equivalente a aproximadamente el 37,5% del salario mínimo local. Los pocos centros educativos públicos que ofrecen cargo ciclo de educación infantil imprimación alrededor de un tercio de esta cantidad (118 euros, en febrero de 2015), sin embargo, como hemos dicho, hay pocos centros con clases para este grupo de edad.

no(a) puede entrar en el bachillerato o en un ciclo formativo de grado medio de formación profesional, o un curso de *Enseñanzas Deportivas*, o cursos de *Artes* o *Diseño*. Por otro lado, si el(la) alumno(a) no fue aprobado(a) al final de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) el(la) alumno(a) tiene las opciones descritas a continuación, siempre en función de su edad. Si el(la) joven no aprobado(a) a finales de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) tiene 16 años de edad, el(la) puede acceder a los programas iniciales de formación profesional (PQPI), en los programas de formación de adultos, cursos la enseñanza de idiomas (de los 14 años, los jóvenes pueden estudiar una lengua distinta de la lengua asistido *Educación Secundaria Obligatoria*), o en el programa de educación elemental y profesional de la música y la danza, se, en este caso también fue aprobado(a) en pruebas de habilidades específicas. Sin embargo, si el(la) joven no aprobado(a) a finales de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) ha completado 17 años de edad, el(la) se puede avanzar hacia un ciclo formativo de grado medio⁶, se aprobado en el examen de ingreso para la misma. Por último, si el(la) joven no aprobada a finales de *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) ya tiene 18, el(la) puede hacer una «prueba libre» para la obtención del título de Graduado en *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO)⁷. Sólo cuando el (la) estudiante termina este paso (o la *Educación Secundaria Obligatoria* o el ciclo formativo de grado medio) es que el(la) alumno(a) puede entrar en el mundo del trabajo. Desde el final con éxito, de la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), es decir, desde el inicio de la ruta de acceso a la Universidad está apareciendo las grandes diferencias en términos de rutas y de las características entre el sistema educativo español y el brasileño. Como describí hace unos párrafos, para obtener el título de la ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*), el(la) joven puede hacer un curso de Bachillerato en diversas áreas del conocimiento, o unirse a un curso de Formación Profesional de Nivel Medio (FP I), o participar en un curso de *Enseñanzas Deportivas*, o el *Artes* o *Diseño*. Estos cursos se consideran, en el contexto educativo español, como la educación superior y, por otra parte, el mercado de trabajo español cree que los jóvenes egresados de estos cursos ya son capaces de trabajar como profesionales de primer nivel. Cabe señalar que los llamados cursos de Bachillerato del sistema educativo español tienen una fuerte característica de cursos eminentemente propedéuticos, sirviendo así como una forma de preparación para la Universidad en las mismas áreas del curso de Bachillerato realizado. Hay tres áreas de realización de Bachillerato: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencia y Tecnología. La duración de los cursos de Bachillerato es de tres años y que se puede realizar en el la forma presencial o la distancia. Al igual que en Brasil, los cursos realizados en la modalidad de educación a distancia, no gozan del mismo prestigio social que los cursos presenciales. Por otro lado, el mercado de trabajo español, también cree que la formación recibida por el(la) joven español(a), si el(la) hacer la elección de un curso de formación de nivel medio profesional (FP I), es suficiente para que el(la) joven incorporarse al mercado laboral español, sino también como en Brasil, la formación profesional de nivel medio (FP I) tiene menos prestigio social que la finalización del Bachillerato en cualquier área. Hecha la opción para los cursos de Bachillerato, para completarlo con éxito, el(la) joven español(a) tiene dos opciones, si desea continuar sus estudios a nivel universitario. La primera opción es entrando en la Universidad en áreas relacionadas con el curso de Bachillerato que hicieron⁸. La otra opción es avanzar hacia una formación profesional en un nivel superior (FP II). La relación actual entre estas dos opciones es que el 70% de los(las) jóvenes españoles(as), cuando llegan a este punto de su vida académica, tomar la decisión de ingresar a la Universidad. El otro 30% que optan por asistir a programas de formación profesional de nivel terciario (FP II). Al igual que en Brasil, el número de plazas en las universidades públicas españolas es menor que el número de jóvenes que quieren adentrara a la Universidad. Así, en España, la forma de acceso a la universidad pública es a través de una prueba de acceso (prueba de selectividad⁹) y la nota media de las asignaturas cursadas en el Bachillerato. Sin embargo, hay otras maneras de que el(la) joven español puede caminar a la Universidad sin haber hecho necesariamente el curso de Bachillerato. Una de estas formas es entrar desde la finalización con éxito de la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), en un programa de formación de nivel medio profesional (FP I). Completado este curso con éxito (FP I), el(la) alumno(a) es formalmente capaz a participar en todo el proceso de selección para la admisión a la universidad pública española. La tercera vía de acceso a la universidad pública española no está dirigido a los jóvenes, ya que es una forma de acceso en función de la edad. Adultos con 25 años (o mas) tienen un número de plazas destinadas específicamente para

⁶ El equivalente a los cursos profesionales de nivel medio brasileños.

⁷ El equivalente del examen complementario «supletivo» de la escuela secundaria de Brasil.

⁸ Sobre la transición del Bachillerato para la Universidad española, véase, por ejemplo Guàrdia Olmos I (2006).

⁹ El equivalente a lo «vestibular» brasileño.



ellos, ya que hay otro número de plazas destinadas a los adultos mayores de 40 años y también un número de plazas destinadas a los adultos mayores de 45 años. Dado que el número de plazas destinadas a estos segmentos son más pequeñas que la demanda existente, también por este camino, hay que hacer las pruebas de acceso (*pruebas de selectividad*), pero con un menor nivel de dificultad mas pequeño do que la prueba aplicada a los jóvenes menores de 25 años. Para los(las) jóvenes que no tuvieron éxito en la obtención de la titulación de la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), llamados «no titulados», las puertas de la universidad pública española no son irremediamente cerradas. Todavía existe la manera de los(las) jóvenes de 16-24 años que se puede hacer, en un principio, un programa de formación de nivel básico profesional (FP 0), entonces un programa de formación profesional de nivel medio (FP I) y a continuación, un programa de formación de nivel superior (FP II). Completado con éxito el último (FP II), el(la) joven español(a) también esta formalmente habilitado(a) a participar en todo el proceso de selección para la admisión a la universidad pública española. Cabe señalar, sin embargo, que el paso de un curso a otro (acceso al curso siguiente) sólo se permite después de la aprobación de la prueba de acceso al curso solicitado. Habiendo descrito todas estas formas de acceder a la universidad pública española, puede parecer, a la primera vista, que el sistema educativo español favorece excesivamente la cuestión de la edad. Sin embargo, a nuestro juicio, esto no es una interpretación correcta. Entendemos que el sistema educativo español parte de la premisa de que un mayor número de personas deben tener acceso a las universidades públicas españolas, independientemente de su edad y, sobre todo, independientemente de las trayectorias escolares hechas hasta la entrada en la universidad.

2. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES

La forma en que se organiza el sistema educativo español convierte a España, en términos de rendimiento en PISA, en comparación con Brasil, mucha mas por delante. Sólo para ilustrar, en 2000 (primer año de participación de Brasil en PISA), mientras que España consiguió la posición # 19 en una serie de 32 países, Brasil obtuvo el último lugar. En 2009, con la participación de 61 países (casi el doble, pues), España empeoró y obtuvo la posición # 32, sin embargo, el Brasil ha deteriorado aún más y estaba en posición # 50. Por último, en 2012, ya con la participación 65 países, España ha mantenido la posición # 32 y Brasil cayó a la posición # 57. Por supuesto que no podemos parar en sólo una referencia para el cumplimiento de nuestro análisis. Por tanto, creemos que las informaciones/conclusiones principales, para demostrar que la educación española está muy por delante de Brasil son: a) no hay deserción en la Educación Básica española; b) no hay analfabetismo en España, y c) la Educación Básica, así como en otros países desarrollados, se ofrece a tiempo completo. Por otro lado, podemos identificar algunas diferencias que consideramos importantes. La primera es la definición formal y legal (en la «letra» de la ley) de un número (una razón) de estudiantes por maestro en el aula, en función del nivel de educación. En la preparación de la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB - Ley N ° 9.394/96), tuvimos (en Brasil) la oportunidad de hacer también esta definición para la educación brasileña. No sólo no lo hicimos en ese momento y tampoco hecho hasta ahora, a pesar de la actual LDB ya han sufrido mas de cie cambios en 22 años de su existencia (BRANDÃO, 2010, p. 11-16). Otra cuestión que consideramos importante cuando tratamos de esbozar algunas diferencias entre la organización y la estructura del sistema educativo español y el sistema educativo brasileño se refiere a la cuestión de la escuela de tiempo completo. Esta idea ya es parte de la cultura educativa española (y europea) desde mucho más tiempo que la cultura educativa brasileña. Aunque todavía aquí discutido si tenemos dinero para la escuela tiempo completo, los países desarrollados han llegado a la conclusión de que la escuela tiempo completo es mucho «más barata» que, por ejemplo, la resolución de los problemas sociales derivados de la «ausencia» de niños y jóvenes en la escuela tiempo completo, es decir, más allá del lugar de los niños y jóvenes en su escuela (no en la calle), su presencia debe ser a tiempo completo. Otra cuestión se refiere a la obligación escolar. En este punto, mientras que en España la educación obligatoria es de 4 a 16 años en Brasil, a partir de 2017, la educación obligatoria será de 4 a 17 años. Numéricamente las diferencias son menores, por lo que la pregunta es que, en España, esta obligación existe desde hace casi una década y, en Brasil, la obligación descrita se cobrará solamente a partir de 2017. Por último, otra diferencia que consideramos importante corresponde a los diferentes itinerarios de formación que el(la) joven español(a) puede caminar para acceder a la Universidad, mientras que en Brasil, la formación profesional está, en la práctica, en oposición (y, por lo tanto, en exclusión) al camino para la educación superior en nuestras (brasileñas) universidades. Pero



quizás la diferencia más significativa que podemos mirar entre el sistema educativo español y el sistema educativo brasileño es el tema de la gratuidad. La Educación Básica pública española (de 4 a 16 años) es totalmente gratuita, así como la Educación Básica pública brasileña (de 4 a 17 años). Entonces, ¿cuál es la diferencia? La diferencia es que la Educación Básica pública española es para todos y de calidad, así que todo lo sabe leer y escribir y no permite la evasión. Lo mismo, por desgracia, no se puede decir acerca de la Educación Básica pública y gratuita brasileña. Algunas similitudes también se puede notar al comparar los sistemas educativos de España y Brasil. Uno de ellos es el prestigio social más bajo que la formación profesional cuando se hace comparación con la formación de la educación superior que ofrece la Universidad. De hecho, creemos que este no es un problema específico de una o otra sociedad, sino más bien, es un problema inherente a las sociedades capitalistas, donde el «trabajo manual» siempre se valora menos que el «trabajo intelectual». Otra similitud es la adopción de cuotas para el ingreso a las universidades públicas. Vimos que en España, la definición de los grupos a ser beneficiados por cuotas (numero de plazas destinadas a un grupo específico) tiene la edad como su referencia principal, mientras que en Brasil, la definición de los grupos beneficiados por cuotas tienen otros y diferentes parámetros (etnia, origen escolar, etc.)¹⁰. Entendemos que la definición de los parámetros que se utilizarán para un sistema de cuotas de entradas en la educación superior pública está directamente relacionada con las diferencias que este sistema se ocupará, por tanto, es intrínseca a cada sociedad que se trate.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En ningún momento de nuestro estudio tenía la intención de llegar al final de lo mismo y hacer cualquier afirmación de que el sistema educativo español es mejor, igual o peor que el sistema educativo brasileño, en términos de su organización y estructura. Una declaración de esta naturaleza sería falso, ya que cada sistema educativo tiene sus particularidades y se sentó en la historia y la cultura de su sociedad. Esto, en términos de organización, estructura, especialmente en términos de normas, planes de estudio y contenido. Sin embargo, en términos de calidad de la educación (y aquí nos estamos refiriendo no sólo a la educación pero también a la enseñanza), especialmente si nos centramos en el problema del analfabetismo, la deserción escolar y el desarrollo de la sociedad en que se inserta el sistema educativo, no sólo podemos, como decimos en tantas palabras: en la actualidad, el sistema educativo español está muy por delante del sistema educativo brasileño. Esto no quiere decir que el sistema educativo español no tiene problemas. Sí, los tiene y no son pocos. Por ejemplo, dicen, el bajo el dominio de Inglés, el aumento constante y significativo de los pagos anuales en la educación superior pública, el analfabetismo entre los grupos de inmigrantes de Europa del Este, entre otros. Sin embargo, sólo un ciego no vería que los problemas educativos de Brasil, en comparación con los problemas educativos españoles son más grandes, sea cual fuera la escala que utilizamos para compararlos. Pero, no debemos parar de luchar por la educación pública, gratuita y de calidad para todos los brasileños, por el contrario, hay que luchar más y siempre.

¹⁰ Sobre los orígenes y los argumentos de los sistemas de cuotas para el ingreso a la educación superior, véase, por ejemplo, Brandão, 2005.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandão, C. F. (2004). *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp.
- Brandão, C. F. (2005). *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados.
- Brandão, C. F. (2008). *Política educacional e organização da educação brasileira*. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP.
- Brandão, C. F. (2010). *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp.
- Cruz, M. F. (2008). *El pacto educativo en España: argumentos para el debate*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Davies, N. (2004). *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez. Guardia i Olmos, J. (2006). *La declaración de Bolonia*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Sítios de internet

<http://queestudiar.gencat.cat/ca/>.

www.boe.es.

www.oecd.org/pisa/.

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/professionals/pfi>.



Comprensividad y prácticas de diferenciación educativa: creencias docentes y agrupamiento por niveles en Cataluña

Castejón, Alba

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona
Cerdanyola del Vallès, España
alba.castejon@uab.cat

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo comprender cómo el profesorado enmarca y concibe la educación comprensiva, particularmente las prácticas de agrupamiento del alumnado. La investigación se centra en la educación secundaria obligatoria en Cataluña donde coexiste una organización comprensiva de la educación obligatoria con estrategias informales de diferenciación educativa, como el agrupamiento por niveles. La ambigüedad de la normativa que regula el agrupamiento del alumnado, así como a la autonomía pedagógica que promueve la misma, posibilita la existencia de estrategias diferenciadoras a lo largo de la educación obligatoria, pues ampara a los centros educativos para que puedan agrupar a los y las jóvenes de la forma que consideren más adecuada. En este contexto, y con respecto a los procesos de toma de decisiones acerca del agrupamiento del alumnado, el profesorado es un actor clave cuyas creencias, discursos y prácticas condicionan las oportunidades educativas del alumnado. La investigación se basa en una etnografía desarrollada en dos institutos de educación secundaria con una alta complejidad social y que tienen modelos de agrupamiento distintos. Los resultados muestran que, aun situado en diferentes modelos de agrupamiento del alumnado, el profesorado de ambos institutos comparte creencias similares acerca de las prácticas de agrupamiento: en general, se critica al agrupamiento heterogéneo y se defiende el agrupamiento por niveles y la diferenciación, en base a la individualización, la meritocracia y la concepción de la educación secundaria como una etapa selectiva. Esta investigación demuestra el importante rol que las creencias docentes desarrollan en la implementación efectiva de las reformas comprensivas y orientadas a la equidad.

Abstract

This paper seeks to understand the ways in which teachers frame and conceive of comprehensive secondary education and, particularly, their beliefs regarding student grouping practices. The research is focused on lower secondary education in Catalonia (Spain), where students are not formally separated in tracks until the end of compulsory education. However, since the official normative calls for school autonomy in decisions regarding the organisation of students, the comprehensive model cohabits with informal mechanisms of student differentiation, such as ability grouping. Thus, teachers and other staff are important school actors in the processes of decision-making regarding student grouping and framing students' opportunities.

The research draws on an ethnographic approach and focuses on two socially disadvantaged secondary schools with different models of student grouping. Findings show that, although having different student grouping schemes, teachers in both schools share similar beliefs about student grouping practices: overall, they criticise mixed-ability grouping and advocate for ability grouping and differentiation. Teacher beliefs based on individualisation, meritocracy, and the view of lower secondary schooling as a selective stage, support their arguments for ability grouping. This research demonstrates the important role of teacher beliefs in effectively implementing comprehensive and equity-gearred reforms.

Palabras clave: agrupamiento por niveles, creencias docentes, educación secundaria obligatoria, comprensividad.

Keywords: ability grouping, teacher beliefs, lower secondary education, comprehensiveness.



INTRODUCCIÓN

La estructura de los sistemas educativos, en concreto el emplazamiento del alumnado en itinerarios educativos diferenciados, varía de manera importante entre los sistemas educativos. En los países europeos, existe un debate entre los sistemas comprensivos –aquellos donde los estudiantes están escolarizados bajo un tronco curricular común hasta el término de la educación obligatoria– y los sistemas diferenciados –aquellos donde los y las jóvenes son separados en itinerarios diferentes según las opciones postobligatorias (Green et al., 2001). Esta comunicación enmarca este debate en Cataluña, donde el sistema comprensivo está formalmente reconocido, pero donde existen prácticas de diferenciación educativa, como el agrupamiento por niveles.

En este contexto, la presente comunicación investiga por qué el profesorado aboga por agrupar a su alumnado por niveles, a pesar de la evidencia existente que demuestra que estas prácticas tienen efectos negativos en términos de eficacia y equidad, y cuestiona los planteamientos que, eludiendo las perspectivas críticas, asumen que las prácticas de agrupamiento del alumnado son cuestiones neutrales y técnicas.

1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

1.1. El contexto catalán: el agrupamiento por niveles en un sistema comprensivo

En el contexto catalán, estudiar el agrupamiento del alumnado en la educación secundaria es un aspecto clave ya que, a pesar de la naturaleza comprensiva del sistema, las prácticas de agrupamiento no están reguladas de forma explícita y, por lo tanto, dependen de decisiones que se toman a nivel escolar. Así, la ambigüedad de la normativa que regula el agrupamiento del alumnado, así como la autonomía pedagógica que se promueve en dicha normativa, ampara a los centros educativos para que puedan tomar las decisiones que más se adecuen a sus necesidades concretas y a las de sus estudiantes.

Este contexto favorece que existan múltiples y diversas prácticas de agrupamiento del alumnado, entre ellas el conocido como «agrupamiento por niveles», ampliamente utilizada en los institutos catalanes. Según datos de la última edición de PISA (OECD, 2015), en Cataluña un 26% del alumnado está escolarizado en centros que agrupan a sus estudiantes por niveles en todas las asignaturas (un 6% en el conjunto de España), porcentaje que sitúa a Cataluña como el territorio español donde más se utiliza –con diferencia– el agrupamiento por niveles.

1.2. El agrupamiento por niveles en la investigación educativa

El agrupamiento por niveles es la práctica de clasificar al alumnado, en el interior de los centros educativos, en diferentes grupos según su rendimiento académico o sus supuestas capacidades (Dupriez, 2010), bajo el argumento de que esta estrategia permite responder de forma adecuada a la diversidad académica de los y las jóvenes, orientada a proveer una enseñanza más efectiva para todo el alumnado. En este sentido, se arguye que el agrupamiento por niveles simplifica las condiciones de enseñanza-aprendizaje y permite al profesorado adaptar de forma más adecuada las actividades a las capacidades del alumnado, lo que se supone que conducirá, por sí mismo, a una mejora de sus aprendizajes. Sin embargo, la investigación educativa ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones que los efectos de esta estrategia –académicos, sociales, emocionales– no siempre son los deseados (Dupriez, 2010; Gamoran, 2009).

En términos académicos, el agrupamiento por niveles no se ha correlacionado con una mejora del rendimiento medio del alumnado, pero sí con un aumento de las desigualdades académicas: esta práctica es especialmente nociva para aquellos chicos y chicas encuadrados en los grupos de «menor» nivel, e incrementa las diferencias de rendimiento entre el alumnado situado en los diferentes grupos (Duru-Bellat et al, 2004; Gamoran, 2009). En términos emocionales y actitudinales, la investigación revela que las experiencias y actitudes de los jóvenes hacia la escuela y la educación, difieren notablemente según el grupo en el que han sido encuadrados, siendo especialmente negativas entre aquellos chicos y chicas de los grupos con menor prestigio académico (Castejon, 2017; Hallam y Ireson, 2005; Oakes, 1985; Pàmies, 2013).

Por último, la investigación también ha evidenciado que los procesos de clasificación del alumnado en los grupos de nivel conducen a una distribución desigual de los y las jóvenes según su perfil social y étnico. En este sentido, numerosos estudios demuestran que cuando se agrupa a los estudiantes «por capacidades» existe, también, una segregación social: aquellos y aquellas jóvenes de origen migrado o de clase trabajadora están sobrerrepresentados en los grupos de menor nivel (Boone y Van Houtte, 2013; Condrón, 2007; Hallinan, 1994; Oakes, 1985). Esta distribución desigual, tal y como han mostrado estos estudios, se debe, en parte, a la activación, en estos procesos de clasificación, de unas expectativas docentes sesgadas social y culturalmente. En definitiva, la investigación educativa ha asociado de forma reiterada el agrupamiento por niveles con las desigualdades educativas, no solamente con su reproducción, sino como mecanismo para su amplificación.

2. METODOLOGÍA

Los datos que se presentan en esta comunicación proceden de una etnografía escolar llevada a cabo en dos institutos de educación secundaria de una gran ciudad de la Región Metropolitana de Barcelona. La selección de los centros estuvo basada en dos criterios. El primer criterio fue el tipo de agrupamiento del alumnado. Teniendo en cuenta que la tipología de agrupamiento del alumnado se articula en un continuum de posibilidades, se escogieron dos «casos extremos» (Goetz y LeCompte, 1998) para desarrollar una comparación: uno de los centros agrupa a sus estudiantes de forma heterogénea mientras que el otro aplica el agrupamiento por niveles para todas las asignaturas y en toda la ESO.

El segundo criterio utilizado para la selección de los centros fue su composición social, estimada a partir del porcentaje de alumnado en situaciones socioeconómicas desfavorecidas, el porcentaje de alumnado de nacionalidad no española y el porcentaje de alumnado que recibe ayudas para libros o material escolar. A diferencia del primer criterio de selección, este segundo criterio se definió con la voluntad de seleccionar dos casos similares. Se seleccionaron dos institutos con una composición social mayormente representada por jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante.

El trabajo de campo se inició en octubre de 2014 y se prolongó hasta finales de julio de 2015, con una estada periódica en los centros (dos días a la semana), principalmente durante el horario lectivo. Si bien la principal técnica de recogida de información fue la observación participante en una amplia diversidad de espacios y tiempos escolares (aulas, recreos, reuniones docentes, etc.), también se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, y análisis documental. Concretamente, se llevaron a cabo 55 entrevistas semiestructuradas con diferentes actores (estudiantes, profesorado, directores, coordinadores académicos, inspección educativa y personal de apoyo educativo).

3. RESULTADOS: CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE AGRUPAMIENTO

El objetivo principal de esta comunicación es identificar las razones por las cuales el profesorado, a pesar de la numerosa evidencia de los efectos contraproducentes del agrupamiento por niveles, defiende esta estrategia. En concreto, se pretende responder la siguiente cuestión: si la investigación educativa ha mostrado que el agrupamiento por niveles tiende a (re) producir las desigualdades en los resultados académicos, las experiencias escolares y las oportunidades, ¿por qué hay docentes que abogan por esta práctica?

En este apartado se examinan las creencias docentes acerca de las prácticas de agrupamiento del alumnado, explorando los siguientes aspectos: las concepciones sobre «la diversidad» del alumnado; las implicaciones de la diferenciación curricular durante la educación obligatoria; las percepciones sobre la eficacia y la eficiencia del agrupamiento heterogéneo y por niveles; y las valoraciones, en términos de justicia educativa, de las prácticas de agrupamiento del alumnado.

3.1. El «problema de la diversidad»

El trabajo de campo muestra que el profesorado concibe la diversidad del alumnado desde una perspectiva normativa que refleja una concepción esencialista de las capacidades y de las diferencias.



De forma mayoritaria, el profesorado tiende a referirse a parámetros de «normalidad» para clasificar a los estudiantes entre aquellos que «pueden seguir el currículum ordinario» y aquellos de quien se asume que no tienen suficientes habilidades para seguirlo. Más allá de esta distinción dicotómica y simplificada, la diversidad es también vista como un fenómeno problemático dado que implica una presencia importante de estudiantes que distan notablemente de las características deseadas del «alumno ideal» (Becker, 1952). Estas concepciones de la diversidad implican disposiciones concretas sobre cómo ésta debe ser gestionada en la escuela y las aulas. Esta concepción restringida y problemática de la diversidad, así como los elementos que se desarrollan a continuación, explican que el profesorado muestre sus preferencias para el agrupamiento por niveles, frente a la ineficacia e injusticia percibidas de las prácticas de agrupamiento heterogéneo.

3.2. Fuertes creencias sobre la necesidad de diferenciación

A lo largo del trabajo de campo, se identificó entre los discursos docentes una concepción de la educación obligatoria que se aleja de los principios de la comprensividad. De hecho, la reforma comprensiva desarrollada en España a partir de la LOGSE se considera, no solamente inefectiva, sino incoherente e incluso absurda. En este sentido, el profesorado de ambas escuelas considera que los contenidos de la educación obligatoria deberían ser diferentes según las perspectivas educativas futuras de los estudiantes, cuestionando la necesidad y la conveniencia de un currículo común que proporcione a todos los estudiantes las mismas habilidades mínimas y que los sitúe en una posición de igualdad relativa al final de la educación obligatoria.

3.3. La percepción de ineficacia del agrupamiento heterogéneo

En relación a sus responsabilidades profesionales, el profesorado afirma que su rol consiste en promover actividades de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a las necesidades individuales de sus estudiantes. Sin embargo, dada su percepción de la diversidad como un constructo dicotómico y problemático, y la creencia arraigada de la necesidad de diferenciación, el profesorado considera que la diversidad, y por tanto el agrupamiento heterogéneo, agrega «demasiada complejidad» en el trabajo docente y frustra sus posibilidades de desarrollar su trabajo de forma adecuada. Si bien parte del profesorado argumenta que esta complejidad se debe a la falta de herramientas y recursos para enseñar en aulas social y académicamente diversas, en general, el agrupamiento por niveles se concibe como una forma de reducir la diversidad «indeseable» y de hacer más efectiva la tarea docente.

3.4. La percepción de injusticia del agrupamiento heterogéneo

Más allá de las percepciones de ineficacia del agrupamiento heterogéneo, esta estrategia también se cuestiona en términos de justicia. El profesorado de ambas escuelas argumenta que el agrupamiento heterogéneo es injusto para aquellos y aquellas jóvenes que «quieren estudiar» porque perjudica sus procesos de aprendizaje. En ambos institutos, el profesorado arguye un discurso meritocrático para argumentar que agrupamiento por niveles permite a las escuelas «salvar a los estudiantes que se pueden salvar» y recompensar a quienes «merecen» el éxito, mientras que el agrupamiento heterogéneo socava su «derecho a estudiar, a aprender y a tener éxito». Sin embargo, no se presta mucha atención a aquellos estudiantes para los que el agrupamiento por niveles implica una pérdida de referentes y experiencias positivas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta comunicación está orientada a identificar las creencias de los docentes con respecto a las decisiones de agrupamiento que surgen en dos institutos donde se desarrollan diferentes modelos de agrupamiento del alumnado. El estudio muestra que, a pesar de trabajar en diferentes modelos de agrupamiento, el profesorado de ambos centros comparten creencias similares sobre las prácticas de agrupamiento: en general, critican el agrupamiento heterogéneo –uno de los principios de



la comprensividad– y abogan por el agrupamiento y la diferenciación por capacidades. El estudio también identifica que los argumentos que usa el profesorado para defender el agrupamiento por niveles –y para cuestionar el agrupamiento heterogéneo– se basan en una concepción restringida, dicotómica y problemática de la diversidad y en creencias sólidas sobre la meritocracia y la selección, que están profundamente arraigadas en la mentalidad del profesorado y que desafían directamente al principios de comprensividad.

Concretamente, el profesorado tiende a construir una dicotomía entre los y las jóvenes «capaces» y «motivados», los «merecedores», y los y las jóvenes «no aptos» y «desmotivados», los «no merecedores», para cada uno de los cuales la educación debe proporcionar respuestas diferenciadas. El agrupamiento por niveles emerge como una estrategia «adecuada» para que los docentes se adapten a las necesidades y los méritos individuales de sus estudiantes: les permite diferenciar currículum de acuerdo con las capacidades, motivaciones y expectativas futuras de los estudiantes, y construye un sistema de «recompensa-castigo», que encaja dentro del ideal de justicia meritocrática que tiene el profesorado (Clyq et al., 2014; Tarabini, 2015).

La investigación actual también ha demostrado que las decisiones con respecto a las prácticas de agrupamiento del alumnado no son cuestiones técnicas ni neutrales, sino que se deben discutir desde un plano político. Como otros autores han señalado previamente (Oakes, 1994; Oakes et al., 1997), el agrupamiento por niveles no puede tratarse simplemente como una estrategia organizativa o como una decisión técnica. El agrupamiento por niveles es, por el contrario, una cuestión política que genera privilegios y desventajas por sí misma y refleja la idea de jerarquía y meritocracia como un «proceso de clasificación natural» (Oakes et al., 1997). Estos hechos se evidencian a través de los argumentos que el profesorado expone con respecto a sus preferencias para el agrupamiento por niveles.

En conclusión, esta investigación demuestra que, en las reformas educativas, es esencial tener en cuenta la necesidad de cambios en múltiples niveles. En el caso de la reforma comprensiva en el contexto español, el cambio en la estructura del sistema educativo ha demostrado ser insuficiente para alcanzar los objetivos de la comprensividad, es decir, lograr la igualdad de oportunidades educativas. Los mecanismos informales de selección temprana, apoyados activamente por parte de los docentes, aún prevalecen en los centros educativos. Esta investigación muestra, así, el importante papel de las creencias de los docentes en la implementación efectiva de reformas integrales y orientadas a la equidad.

Por lo tanto, es esencial centrarse en los cambios en las creencias del profesorado para abordar las desigualdades que se (re)producen dentro de las escuelas, abordar cambios en la formación docente inicial y promover programas para proporcionar al profesorado herramientas analíticas para comprender su papel en la promoción o reducción de las desigualdades educativas.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la implementación de la comprensividad necesita una reconceptualización del currículum, una distribución más justa de los recursos y una mayor comprensión de las dificultades que enfrentan el profesorado y las escuelas para proporcionar educación de calidad para todo el alumnado en grupos heterogéneos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451–465. (X)
- Boone, S., y Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20–38.
- Castejon, A. (2017) *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.



- Clycq, N., Nouwen, W. M. A., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819.
- Condron, D. J. (2007). Stratification and Educational Sorting: Explaining Ascriptive Inequalities in Early Childhood Reading Group Placement. *Social Problems*, 54(1), 139–160.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays* (Cahier de l'IREDU No. Les Cahiers de l'IREDU, No.66).
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice* (No. 2009–6, WCER Working Paper). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Green, A., Leney, T., y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ed. Palomares.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2005). Secondary School Teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20(1), 3–24.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79–91.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Oakes, J. (1994). More Than Misapplied Technology: A Normative and Political Response to Hallinan on Tracking. *Sociology of Education*, 67(2), 84–91.
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482– 510.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133–158.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(3), 349–360. (X)



Medidas socioeducativas contra el terrorismo en nombre del islam en Europa: implicaciones en España

Cobano-Delgado Palma, Verónica

Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España
cobano@us.es

Navarro-Granados, María

Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España
mnavarro11@us.es

Resumen

En los últimos años, la violencia ejercida por grupos extremistas violentos que utilizan el nombre del islam para justificar sus ataques, junto a las correspondientes oleadas de islamofobia, han hecho que desde la Unión Europea se desarrollen medidas de cara a su prevención. Analizamos las estrategias llevadas a cabo en Inglaterra, Dinamarca, Francia y España, enfocándonos en las medidas socioeducativas, considerando la educación como la principal herramienta preventiva a medio y largo plazo. Concluimos que España y su plan nacional de prevención de la radicalización es la que menos se centra en el ámbito socioeducativo. No obstante, especialmente en Francia e Inglaterra se exponen una serie de indicadores a tener en cuenta por parte del profesorado para detectar la radicalización que no cuentan con validez empírica, pues no existen factores unánimes al respecto. Entre las conclusiones principales, resaltamos la necesidad de empoderar e involucrar a la comunidad musulmana en las estrategias preventivas que se lleven a cabo.

Abstract

In recent years, violence by violent extremist groups who use the name of Islam to justify its attacks, along with the corresponding waves of Islamophobia, have made from the European Union to develop measures for its prevention. We analyze the strategies carried out in England, Denmark, France and Spain, focusing on the socio-educational measures, considering education as the primary preventive tool in the medium and long term. We conclude that Spain and its national plan for the prevention of radicalisation is the least focuses on the socio-educational field. However, especially in France and England presents a series of indicators to be taken into account by the faculty to detect radicalization that do not have empirical validity, because there are no factors unanimous in this regard. Among the main conclusions, we emphasize the need to empower and involve the Muslim community in preventive strategies that are carried out.

Palabras clave: islam, violencia, educación, prevención

Keywords: islam, violence, education, prévention

1. UNA APROXIMACIÓN HACIA LA RADICALIZACIÓN VIOLENTA Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN SU PREVENCIÓN

El islam, segunda religión más presente en Europa, está siendo utilizada en los últimos años por grupos extremistas violentos para justificar sus ataques terroristas en todo el mundo, consiguiendo así situarla en el epicentro del debate público (Strabac, Aalberg, Todal & Valenta, 2016).

Este hecho ha traído consigo fuertes olas de islamofobia y el surgimiento de partidos políticos de extrema derecha en algunos países europeos (Pratt, 2015; Heyder & Eisentraut, 2016). Asimismo, el que la mayoría de los jóvenes que han cometido estos actos terroristas en suelo europeo pertenezcan a la segunda y tercera generación, ha hecho centrar la mirada en los modelos de integración, especialmente de Francia e Inglaterra (Adlbi, 2010).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.022>



En el debate sobre el denominado terrorismo «islámico» o «yihadista» y en algunas estrategias y planes antiterroristas observamos cómo se utilizan indistintamente los términos «radicalización», «extremismo» y «extremismo violento». Según la UNESCO (2017) una persona puede considerarse extremista cuando apoya una serie de ideas o creencias que se alejan de la norma o de lo que la mayoría considera razonable y aceptable. En esta línea, es sumamente importante diferenciar entre extremismo y extremismo violento, existiendo en este último un uso de la violencia para apoyar dichas ideas.

En cuanto a la radicalización, la definen como el proceso por el cual una persona adopta una serie de ideas extremistas hasta el punto de llegar a legitimar la violencia. A pesar de estas definiciones, la organización recomienda que estos términos sean discutidos y definidos a nivel nacional.

Como vamos a observar en las estrategias antiterroristas de Inglaterra, Francia, Dinamarca y España, el término radicalización está bastante presente. Ante esto, debemos tener en cuenta que existe escasa evidencia empírica sobre este proceso, por lo que definir sus indicadores o factores de riesgo es algo complicado (Spalek, 2016). Un ejemplo lo observamos en la religiosidad. Así, hay estudios que han encontrado que una mayor religiosidad se asocia con un mayor apoyo al terrorismo (Abdullah, Sukma, Jamhari y Musa, 2012) y otras no (Pedersen, Vestel y Bakken, 2017).

Además, algunos de estos indicadores, que hacen referencia de manera clara a los musulmanes, ha traído consigo una fuerte estigmatización por considerarla una comunidad «en riesgo» (Sukarieh y Tannock, 2015). Es por ello que las estrategias lideradas por las administraciones y comunidades locales pueden llegar a ser más efectivas que las implantadas de «arriba-abajo».

Coincidimos con Rink y Sharma (2016) en que las estrategias antiterroristas deben basarse en la investigación científica, teniendo muy en cuenta el contexto en el que se realiza. Por ejemplo, si la religiosidad se ha asociado con un mayor apoyo a la violencia en países como Kenia (Rink y Sharma, 2016), este debe ser un indicador en este país, no en el resto. No existe una receta universal y válida aplicable por igual a todos los países para prevenir este fenómeno (Macaluso, 2016).

En las estrategias preventivas, el papel de la educación es cada vez más considerado por parte de los países de la Unión Europea (UE). Sin embargo, aún se cuenta con poca información sobre el verdadero impacto que están teniendo (Davies, 2018).

La radicalización violenta es un proceso que suele tener detrás un fuerte componente ideológico, por lo que abordarlo desde la educación debe ser una prioridad (Sieckelinck, Kaulingfreks y De Winter, 2015). De esta forma, especialmente los jóvenes musulmanes pueden sentir que es imposible cambiar la realidad mediante medios pacíficos, como puede ser el ejemplo de Palestina (Zhirkov, Verkuyten y Weesie, 2013). Igualmente, un aspecto que tienen en común las personas involucradas en este proceso es que consideran que tienen un enemigo común que previamente se ha identificado (Davies, Limbada, Zahra, Spalek y Weeks, 2015).

Ante todo esto, consideramos que la educación estar en la primera línea de las estrategias preventivas, favoreciendo la resiliencia ante el extremismo violento (The Expert Group to Prevent Radicalisation, 2016) y educando en el compromiso por la paz y la no violencia (UNESCO, 2017).

2. EXTRATEGIAS ANTITERRORISTAS EN INGLATERRA, FRANCIA Y ESPAÑA

A continuación hacemos una síntesis de las estrategias antiterroristas que se están llevando a cabo en Inglaterra, Francia y España para prevenir la utilización violenta del islam.

— Inglaterra:

En la ley antiterrorista vigente en el Reino Unido «Counter-Terrorism and Security Act» de 2015, se indica la obligación de escuelas y universidades de evitar que las personas se involucren en procesos de radicalización.

Desde el ámbito preventivo destaca la estrategia «Prevent», elaborada por primera vez en 2011 e integrada en una estrategia antiterrorista más amplia (CONTEST). Se trata de uno de los primeros programas preventivos implantados en Europa y que ha servido de modelos a otros países como Francia (Mattsson y Säljö, 2018). Ha traído consigo opiniones muy diversas y cuenta con bastantes detractores,

al considerar que favorece una «securitización» del ámbito educativo. Esto es debido, principalmente, a que el profesorado debe identificar a alumnos que pueden estar en riesgo de radicalización. Estas personas, tras una evaluación, pueden ser derivadas al programa CHANNEL. Este evalúa la vulnerabilidad hacia la radicalización mediante tres criterios: a. Compromiso con un grupo, causa o ideología; b. Intención de causar daño y c. La capacidad del sujeto para causar daño (HM Government, 2015).

Una de las ineficiencias que más destacan los profesionales de la educación y las investigaciones en cuanto al programa Prevent es la atmósfera de miedo y sospecha que ha creado entre la comunidad musulmana. De esta forma, en lugar de alentar el debate en el aula sobre cuestiones controvertidas como esta, se tiende a evitar por miedo a ser señalado y derivado al programa antes mencionado (Taylor y Soni, 2017).

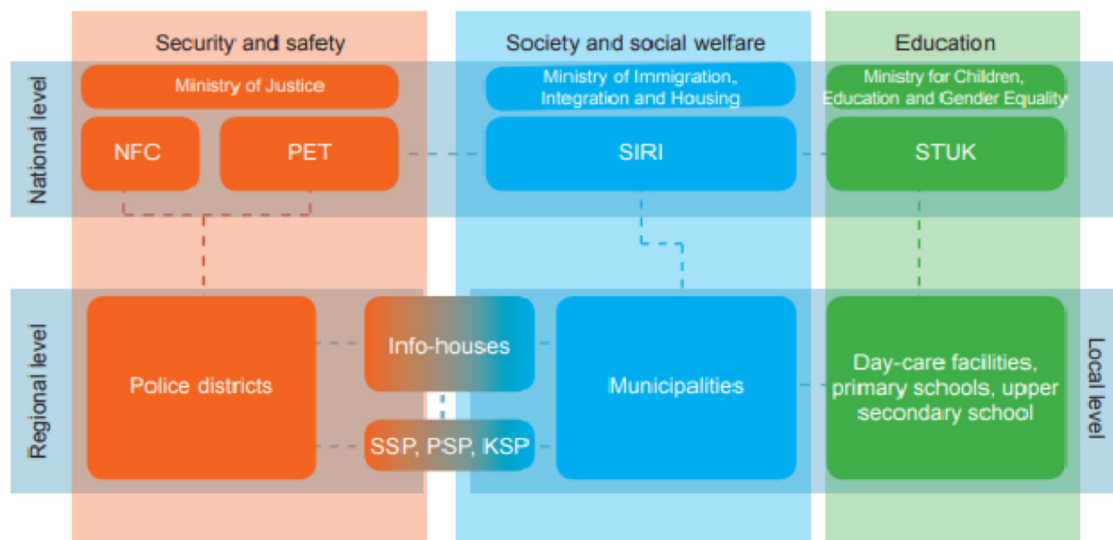
Desde el gobierno, se han elaborado cursos para capacitar al profesorado y directores a identificar signos de radicalización en el alumnado y ayudarles a promover los «valores británicos fundamentales» en el aula. Finalmente, es necesario añadir que también se ha otorgado una gran importancia en los últimos años a la alfabetización mediática del alumnado (Jerome y Elwick, 2017), aspecto fundamental teniendo en cuenta las revistas y propaganda online que utilizan grupos terroristas dirigidas especialmente a los jóvenes.

— Dinamarca:

En Dinamarca no definen el extremismo violento como la oposición a los valores daneses fundamentales, como ocurre en el caso de Inglaterra, sino como el rechazo a valores democráticos fundamentales y utilización de la violencia para lograr objetivos ideológicos, políticos, religiosos, etc. (The Danish Government, 2014).

En el modelo danés de prevención del extremismo violento el ámbito social y educativo están bastante presentes (imagen 1).

Imagen 1. Colaboración interinstitucional para prevenir la radicalización y el extremismo en Dinamarca.



Fuente: National Action Plan (2016).

En 2009 el gobierno elaboró el primer plan de prevención de la radicalización. Entre las iniciativas que deciden llevar a cabo, destacamos las siguientes por estar relacionadas con el ámbito socioeducativo (Government of Denmark, 2009):

- Elaboración de un material docente sobre extremismo con el fin de mejorar las habilidades del profesorado para detectar posibles vulnerabilidades en su alumnado.
- Fortalecer las lecciones en las escuelas sobre democracia y ciudadanía cívica.
- Red de buenas prácticas entre escuelas para compartir iniciativas que hayan tenido éxito en combatir el extremismo y la intolerancia entre el alumnado.
- Formación en ciudadanía cívica al profesorado de religión.
- Elaboración de un foro para que los jóvenes puedan discutir sobre temas relacionados con la democracia, el extremismo y cuestiones internacionales.

En 2016 se elaboró el «Plan nacional de acción para prevenir y contrarrestar el extremismo y la radicalización». En él las estrategias preventivas conforman la base de la pirámide y están especialmente enfocadas a niños y jóvenes. Se introducen las siguientes novedades en el ámbito educativo (National Plan, 2016):

- a. Introducir los derechos humanos como una asignatura obligatoria dentro del currículum nacional.
- b. Llevar a cabo una semana temática en las escuelas sobre la democracia y el sentimiento de comunidad.
- c. Elaborar materiales para los docentes y directores de escuelas incorporando ejemplos de actividades que pueden realizar para prevenir la radicalización.
- d. Contratación de consultores de aprendizaje con experiencia en asesorar a escuelas sobre cómo prevenir el extremismo violento.

— Francia:

En 2018 se ha impulsado un nuevo plan nacional de prevención denominado «Prévenir Pour Protéger». En él se proponen cinco ejes para prevenir la radicalización, haciéndose mención explícita a la escuela en el primero de ellos. En este se considera fundamental los siguientes aspectos (Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation, 2018):

- a. Defender los valores de la escuela republicana. Entre estos valores, se hace especial hincapié en la laicidad como principio básico del sistema educativo francés.
- b. Alentar la detección de posibles casos de radicalización en las escuelas. Para ello se considera importante la difusión de una guía de prevención entre el profesorado y los directores.
- c. Proteger a los alumnos del riesgo de radicalización mediante asignaturas como alfabetización digital y ciudadanía moral y cívica.

Como podemos observar, al igual que ocurre en Inglaterra, se considera necesario promover los «valores republicanos». De hecho, desde el Ministerio se indica que el profesorado debe informar al director de la escuela y a las familias ante cualquier comportamiento del alumnado que cuestione estos valores (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

Desde el Ministerio de Educación se consideran los siguientes indicadores como signos de alerta ante la radicalización (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015):

- a. Ruptura en las relaciones con los compañeros, amigos, abandonar las actividades extraescolares...
- b. Ruptura con la escuela: dejar de asistir a clase de manera repentina...
- c. Ruptura con la familia: limitar la comunicación con los familiares, intentos de fuga...
- d. Nuevos comportamientos en los alimentos, la vestimenta...
- e. Modificación de la identidad social y de los discursos: relación antisocial y violenta, aumento de las tensiones y conflictos con los demás, rechazo y discursos de condena a la sociedad occidental y sus valores.
- f. Interés repentino por una ideología o religión determinada, de una manera excesiva y exclusiva.
- g. Reducción de la socialización a las redes sociales, asistencia a lugares radicales, adhesión a discursos extremistas en las redes...
- h. Discurso sobre «el fin del mundo» o fascinación por escenarios apocalípticos.

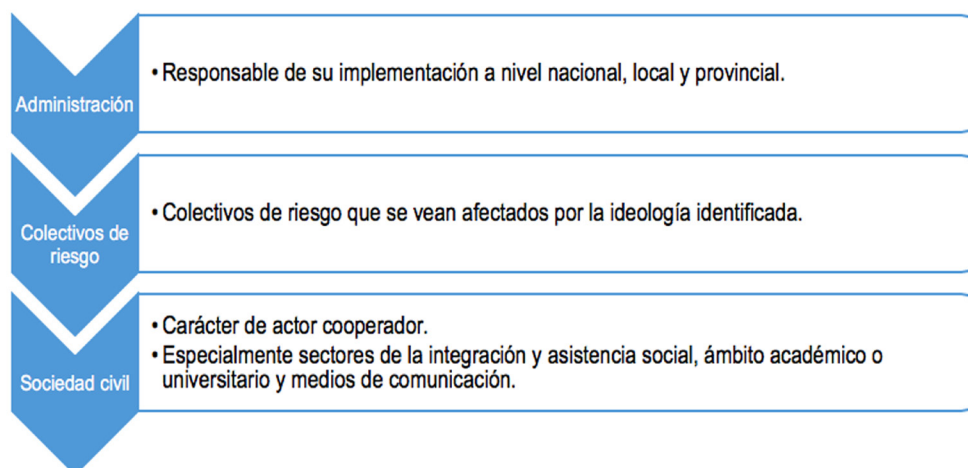
— España:

En España existe el denominado «Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta» (PEN-LCRV) implantado en 2015. La finalidad de este es prevenir y evitar que los procesos de radicalización culminen en actos terroristas. En la página oficial del Ministerio del Interior la definen



como una estrategia integral aunque especialmente vinculada a la seguridad. A continuación, mostramos en la figura 1 los responsables de aplicar este plan:

Figura 1. Responsables de la aplicación del PEN-LCRV.



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio del Interior (s.f.).

Como podemos observar, se hace referencia al ámbito educativo como actor cooperador pero no se explica cómo se tiene en cuenta o cuáles son sus obligaciones para prevenir el tema de la radicalización, como sí ocurre en Francia o Inglaterra. No obstante, se indica que se lleva a cabo una formación dirigida a sensibilizar a los profesionales involucrados en el plan, aunque no está tan clara y disponible como en el caso de Inglaterra¹.

En la ciudad de Málaga se ha implementado en 2017 (hasta 2020) un plan pionero en todo el país denominado «I plan transversal por la convivencia y la prevención de la radicalización violenta» con la colaboración de la Universidad de Málaga.

La finalidad del mismo es «sensibilizar y construir una ciudadanía activa y resiliente que favorezca la cohesión social, mejore la convivencia, respete la libertad religiosa y de culto y evite la marginalización y el radicalismo violento» (Andrade y Sarabia, 2017, p. 16).

En este plan integral sí que se tiene bastante en cuenta al ámbito educativo y social, siendo los destinatarios del mismo los siguientes:

- Ciudadanía en general.
- Colectivos especialmente vulnerables: mujeres, jóvenes tutelados y extutelados, menores...
- Personal del Ayuntamiento de Málaga.
- Colegios, institutos, Universidad, centros formativos...
- Asociaciones.
- Entidades religiosas: centros de culto, imanes..

REFLEXIONES FINALES

Tras un breve análisis de las estrategias antiterroristas llevadas a cabo en Inglaterra, Dinamarca, Francia y España, exponemos a continuación una serie de conclusiones y reflexiones finales.

¹ <http://www.interior.gob.es/documents/642012/5179146/PLAN+DEFINITIVO+APROBADO.pdf/f8226631-740a-489a-88c3-fb48146ae20d>.

En primer lugar, cabe señalar que no existe una misma definición de radicalización y de extremismo violento empleada en las estrategias antiterroristas de estos países. En este sentido, coincidimos con la UNESCO (2017) en dos cuestiones fundamentales: A. Estos términos deben ser definidos a nivel nacional, debiendo estar muy ligados a la estrategia preventiva del país; B. No confundir extremismo con extremismo violento. Como hemos podido observar, especialmente en los indicadores de riesgo que proponen Inglaterra y Francia, esto ocurre a menudo. De esta forma, el docente debe estar alerta si un alumno empieza a alejarse de la norma o a comportarse de manera diferente, lo cual supone extremismo, pero no violento.

Con respecto a estos indicadores o factores de riesgo de radicalización hemos podido observar cómo se tienen especialmente en cuenta en Inglaterra y Francia, otorgándose en ambos países una gran importancia a la formación del profesorado y de los directores escolares en estos indicadores de cara a su prevención. Ante esto, debemos destacar que las investigaciones realizadas sobre los procesos de radicalización, especialmente entre la comunidad musulmana, no son unánimes con respecto a estos indicadores. Por ejemplo, la religiosidad ha sido un factor asociado a la radicalización en algunas investigaciones (Abdullah, Sukma, Jamhari y Musa, 2012), mientras que en otras no lo es (Pedersen, Vestel y Bakken, 2017).

De ello extraemos que no existen indicadores de riesgo reconocidos y que sean igualmente válidos en todos los países (Spalek, 2016). De los países analizados, Dinamarca y España no utilizan estos indicadores para formar al profesorado con el fin de que detecten posibles casos de radicalización. En este caso, nos parece una decisión acertada. Valga como ejemplo el indicador que se expone en la estrategia preventiva francesa sobre las críticas a Occidente. Tanto musulmanes como no musulmanes pueden ser bastante críticos especialmente con la política exterior occidental en países árabes, pero esto no tiene por qué llevar a una persona a utilizar la violencia. Más bien, la investigación debería centrarse, aunque sabemos que es algo complejo por la muestra con la que se debe trabajar, qué hace que una persona con esas ideas utilice la violencia y otra no.

Si seguimos utilizando estos indicadores no validados científicamente, obligando al profesorado a que detecten posibles casos de radicalización en su aula, seguiremos favoreciendo lo que ya ocurre en muchas escuelas de Inglaterra: la inhibición de los musulmanes a expresar su opinión sobre este tema (Taylor y Soni, 2017), lo cual es realmente contraproducente si se les quiere involucrar.

En el caso de España, observamos que en su PEN-LCRV (2015), no se hace mención explícita al sistema educativo en ninguna de sus estrategias. Sin embargo, el Plan piloto que se está llevando a cabo en Málaga sí que lo hace y desde distintos ámbitos. Este plan, que habrá que evaluar cuando finalice en 2020 cuáles han sido sus aportaciones, refleja una mayor concienciación sobre la importancia de la educación para prevenir este terrorismo. Además, se aleja de la utilización de la escuela desde el ámbito de la seguridad nacional, como ocurre en Inglaterra especialmente.

Destacamos la necesidad de realizar investigaciones sobre la utilización del islam con fines violentos, para lo cual estimamos necesario contar con los propios musulmanes como los verdaderos conocedores de su religión. Estas deberán servir de base a las estrategias preventivas que se elaboren, teniendo en cuenta que cada contexto es diferente (Macaluso, 2016).

Igualmente, consideramos que insistir en enseñar «valores británicos o republicanos fundamentales», como se apunta en las estrategias de Inglaterra y Francia, puede hacer creer a los estudiantes musulmanes (al ser ellos señalados como los posibles «problemáticos») y también a los inmigrantes que no son valores comunes a ellos, sino valores propios del país de acogida. En esta línea, nos parece mucho más acertada la decisión de Dinamarca, centrándose en la promoción de los valores democráticos comunes a todos los ciudadanos.

Para finalizar, y poniendo la mirada en España, aún queda mucho por avanzar, implantando medidas preventivas que vayan más allá de la seguridad nacional, empoderando a los docentes y a las familias. Más que desarrollar un sistema de indicadores o factores de riesgo sin tener en consideración la investigación, creemos que se debe promover:

- Una educación intercultural que favorezca la empatía y el diálogo.
- Educación para la paz y la no violencia, donde los alumnos puedan debatir sobre cuestiones controvertidas como el terrorismo.
- Enseñanza de distintas religiones desde un punto de vista no confesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation. (2018). «*Prévenir Pour Protéger*» Plan national de prévention de la radicalisation. Recuperado de: <https://goo.gl/9oBf4E>.
- Davies, L. (2018). *Review of Educational Initiatives in Counter-Extremism Internationally: what works?* University of Gothenburg: The Segerstedt Institute Report. Recuperado de: <https://goo.gl/eVjmE9>.
- Davies, L., Limbada, Z., Zahra McDonald, L., Spalek, B y Weeks, D. (2015). *Formers & Families Transitional Journeys in and out of violent extremisms in the UK*. Connect Justice. Recuperado de: <https://goo.gl/xNfyfE>.
- Government of Denmark. (2009). *A common and safe future. An action plan to prevent extremist views and radicalisation among young people*.
- Ministerio del Interior. (2015). *Plan estratégico nacional de lucha contra la radicalización violenta*. Gobierno de España.
- HM Government. (2015). *Channel Duty Guidance. Protecting vulnerable people from being drawn into terrorism Statutory guidance for Channel panel members and partners of local panels*. Recuperado de: <https://goo.gl/v6GW51>.
- Houses of Parliament. (2016). *Addressing islamic extremism*. London: Parliamentary Office of Science and Technology
- Andrade Ruiz, J y Sarabia García, R. (2017). I Plan Transversal por la Convivencia y la Prevención de la Radicalización Violenta en la Ciudad de Málaga 2017-2020. Málaga: UMA Editorial. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13800/1%20Plan%20Transversal%20por%20la%20Convivencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio del Interior. (s.f.). Plan Estratégico Nacional de Lucha Contra la Radicalización Violenta. Recuperado de: <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/plan-estrategico-nacional-de-lucha-contra-la-radicalizacion-violenta/plan-estrategico-nacional>.
- Jerome, L., y Elwick, A. (2017). Identifying an Educational Response to the Prevent Policy: Student Perspectives on Learning about Terrorism, Extremism and Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*. DOI: 10.1080/00071005.2017.1415295).
- Pratt, D. (2015). Islamophobia as Reactive Co-Radicalization. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 26(2), 205-218. DOI: 10.1080/09596410.2014.1000025.
- Strabac, Z., Aalberg, T., Todal Jenssen, A & Valenta, M. (2016). Wearing the veil: hijab, Islam and job qualifications as determinants of social attitudes towards immigrant women in Norway. *Ethnic and Racial Studies*, 39(15), 2665-2682. DOI: 10.1080/01419870.2016.1164878.
- Heyder, A y Eisentraut, M. (2016). Islamophobia and Criticism of Islam: An Empirical Study of Explanations Using Representative Surveys from Germany. *Islamophobia studies journal*, 3(2), 178-198.
- Adlbi Sibai, S. (2010). 'Sometimes I am Spanish and sometimes not': a study of the identity and integration of Spanish Muslim women. *Research in Comparative and International Education*, 5(2), 185-204. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2010.5.2.185>.
- Macaluso, A. (2016). From Countering to Preventing Radicalization Through Education: Limits and Opportunities. The Hague Institute for Global Justice. Recuperado de: <https://goo.gl/zyULjp>.
- Mattsson, C., & Säljö, R. (2018). Violent Extremism, National Security and Prevention. Institutional Discourses and their Implications for Schooling. *British Journal of Educational Studies*, 66(1), 109-125. DOI: 10.1080/00071005.2017.1337870
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Prévenir la radicalisation des jeunes*. Recuperado de: <https://goo.gl/boSv3W>.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*. Recuperado de: <https://goo.gl/TJ119L>.
- National Action Plan. (2016). *Preventing and countering extremism and radicalisation*. Recuperado de: <https://goo.gl/H9Njzg>.
- Rink, A, y Sharma, K. (2016). The Determinants of Religious Radicalization: Evidence from Kenya. *Journal of Conflict Resolution*, 1-33. DOI: 10.1177/0022002716678986.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks y De Winter, M. (2015). Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), 329-343. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1076566>.
- Sukarieh, M., y Tannock, S. (2015). The deradicalisation of education: terror, youth and the assault on learning. *Race & Class*, 57(4), 22-28.
- Taylor, L., y Soni, A. (2017). Preventing radicalisation: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK's Prevent strategy in educational settings. *Pastoral Care in Education*, 35(4), 241-252. DOI: 10.1080/02643944.2017.1358296.
- The Danish Government. (2014). *Prevention of radicalisation and extremism. Action Plan*. Recuperado de: <https://goo.gl/NY5otu>.



- Abdullah, K., Sukma, R., Jamhari, M y Musa, M. (2012). Perception and Attitudes toward Terrorism in a Muslim Majority Country. *Asian Social Science*, 8(4), 77-89. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n4p77>.
- Pedersen, W., Vestel, V., Bakken, A. (2018). At risk for radicalization and jihadism? A population-based study of Norwegian adolescents. *Cooperation and Conflict*, 53(1), 61-83. DOI: 10.1177/0010836717716721.
- The Expert Group to Prevent Radicalisation. (2016). *Less radicalisation through an effective and coherent effort. Recommendations of the expert group to prevent radicalisation*. Recuperado de: <https://goo.gl/eTfKQi>.
- UNESCO. (2017). *Preventing violent extremism through education. A guide for policy-makers*. París, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de: <https://goo.gl/swSHh6>.
- Zhirkov, K., Verkuyten, M., y Weesie, J. (2014). Perceptions of world politics and support for terrorism among Muslims: Evidence from Muslim countries and Western Europe. *Conflict Management and Peace Science*, 31(5), 481-501. DOI: 10.1177/0738894213510121.



Potencialidades de la pedagogía decolonial en el contexto de las Islas Canarias. Una mirada hacia América Latina

González Hernández, Yaiza Lucía

Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Canarias
alu0100218039@ull.edu.es

Resumen

El panorama actual, a nivel mundial, es desalentador cuando analizamos la situación de las personas en términos de equidad y justicia. Un mundo moderno y globalizado donde las políticas capitalistas y neoliberales campan a sus anchas, destruyendo cualquier signo de humanidad, se antoja como tierra árida para que florezca vida en ella. Pero esto no es así. Son muchos los movimientos sociales y paradigmas, que están cobrando fuerza, y ofrecen -a su vez- una perspectiva que nos invita a transformar el status quo en el que nos encontramos. Si miramos hacia América Latina uno de estos paradigmas es el decolonial.

Canarias ha mantenido siempre una memoria compartida con Latinoamérica; cuyo vínculo se ha ido entretejiendo en el devenir histórico. Relaciones de opresión, de precariedad y explotación se han dado en ambas desde el momento que fueron colonizadas hasta nuestros días. Canarias ubicada geográficamente en el continente africano, y que puede ser considerada parte del sur de Europa, está sufriendo las consecuencias más inhumanas de la crisis económica. Canarias necesita hoy más que nunca transformar la sociedad.

Por ello el «paradigma-otro» y la pedagogía decolonial en particular pueden ser las llaves que abran puertas que nos planteen un mundo diferente; donde en palabras de Catherine Walsh, se dé lugar «la creación de modos «otros» de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir» que nos lleven a relaciones más justas y equitativas.

El objetivo de esta ponencia, por tanto, es ofrecer algunas pinceladas sobre aquellas potencialidades del «paradigma-otro» que nos aporten diferentes perspectivas a la hora de afrontar la educación en canaria; que sirva como base para la construcción de una sociedad empoderada más justa y equitativa.

Abstract

The current situation, on a global level, is discouraging when analyzing the situation of people in terms of equality and justice. A modern and globalized world where capitalist and neoliberal policies are at home, destroy any sign of humanity, it seems like arid land for life to flourish in it. But this is not so. There are many social movements and paradigms that offer strength, offer an alternative that invites us to change the current state in which we find ourselves. If we look at Latin America, one of these paradigms is decolonial. The Canary Islands have always had a shared memory with Latin America; whose link has been woven into the historical evolution. The relations of oppression, precariousness and exploitation have occurred in the past from the moment they were colonized to the present day. Canaries geographically on the African continent, which may be part of southern Europe, is suffering the most inhuman consequences of the economic crisis. The Canary Islands need more than ever to transform society.

Therefore, the 'paradigm-other' and the decolonial pedagogy in particular can be the keys that open doors that present us with a different world; where, in the words of Catherine Walsh, 'the creation of ways' other 'think, be, learn, teach, dream and live' take place that lead us to more just and equitable relationships.

The purpose of this paper, therefore, is to offer suggestions on the potentialities of the 'paradigm- another' that provide us with different perspectives when facing education in the Canary Islands; to serve as a basis for the construction of a more just and equitable empowered society.

Palabras clave: Abya-Yala, Canarias, Decolonialidad, Pedagogía, Sociedad.

Keywords: Abya-Yala, Canary Islands, Decoloniality, Pedagogy, Society.



INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Los lazos de unión entre Canarias y América Latina se extienden desde una etapa temprana de la historia de la modernización. El Archipiélago se erige como una plataforma tricontinental debido a su situación geoestratégica que une África, América y Europa (Díaz Hernández & Domínguez Mujica, 2012); que dura hasta nuestros días.

Las pretensiones de expansión de Europa a través del Océano atlántico hizo que el archipiélago fuera arribado por diversos marinos europeos desde el Siglo XIII. Ya en el siglo XIV debido al desarrollo de nuevas tecnologías —tales como nuevas embarcaciones, herramientas astronómicas y mapas—, los pueblos de Europa, se plantean nuevas formas de actividades mercantiles; sobre todo atraídos por el comercio de las Indias Orientales y la apertura de nuevas rutas hacia ellas. A partir de 1344 el Papa Clemente VI le ofrece las Islas Canarias a Luis de la Cerda; otorgándole la potestad de iniciar la evangelización y erradicar el paganismo de ellas. Pero no es hasta 1402 que se logra vincular las islas con la Corona de Castilla a través de la rendición de pleitesía de Jean de Bethencourt, tras la llegada de los normandos a Lanzarote. A partir de ese momento hasta 1496 se produce la conquista y colonización de todas las islas. (Suárez Acosta, Rodríguez Lorenzo, & Quintero Padrón, 1988)

Por su parte, Abya-Yala sufre la llegada de la modernidad el 12 de octubre de 1492 cuando atraca Cristóbal Colón en sus territorios; después de haber pasado por las Islas Canarias para la puesta a punto de los navíos (Segovia Baus, 2014). A pesar de que el continente ya había sido cartografiado con anterioridad (Martínez Andrade, 2011). El objetivo de Cristóbal Colón era llegar a Asia a través del océano Atlántico y crear nuevas relaciones comerciales con los reinos de Oriente (Williamson, 2013); además de tener un claro carácter evangelizador y político. En ese momento Latinoamérica —Abya Yala— estaba compuesto de diversos pueblos originarios (Broseghini, 1989).

En consecuencia ambos territorios, se vieron vinculados desde el momento de su conquista y colonización; revelándose así el papel importante que jugaba el archipiélago en aquella misión. Esta relación no sólo se produjo a través del constante tránsito de personas y recursos en ambas direcciones, sino por un paralelismo de los procesos de sincretismo sociocultural y/o aculturación que padecieron (Díaz Hernández & Domínguez Mujica, 2012).

Las realidades de ambos territorios se han seguido relacionando desde esos primeros momentos hasta nuestros días. En la actualidad es la globalización el neoliberalismo y el capitalismo, los modelos que se extienden a nivel internacional influyendo en la educación y en todos los ámbitos de las sociedades y las personas; la «supeditación de la política a la economía es la que está generando una crisis profunda de la sociedad contemporánea» (Ledesma Reyes, 2013).

La actual crisis económica se ha cebado con la sociedad canaria en relación al aumento de desigualdad, exclusión social, aumento de la pobreza severa y pobreza laboral, mostrando la importante vulnerabilidad económica que sufre una gran parte de la población. Colocando a Canarias como la comunidad Autónoma, del Estado español, donde se han sentido los mayores efectos de la misma; y a España entre los países Europeos más desiguales. El hecho de que Canarias tenga su mayor actividad de producción en el sector terciario, dedicado ampliamente al sector de servicios, con los puestos de trabajos peor asalariados y con condiciones laborales precarias, hace a este factor de primer orden en la explicación de la desigualdad social cronificada de la región. Por tanto las condiciones nefasta que sufre el archipiélago va más allá de una crisis económica puntual; debe cambiarse el modelo productivo de canarias y una distribución justa a nivel económico, para intentar cambiar la situación social en la que vivimos (Comisionado de Inclusión Social y Lucha Contra la Pobreza del Gobierno de Canarias, 2016).

Además estas políticas necesitan reubicar las diferentes «identidades históricas» asociadas a modelos de dominación y subalternización; basadas en una jerarquía según las categorías de raza, género, cultura. etc. donde ya se han asociado los diferentes prejuicios y estereotipos a las mismas; situándolas por tanto en un lugar dentro de la «nueva estructura global de control de trabajo» Quijano (citado en Walsh, Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonial: In-surgir, Re-existir y Re-vivir., 2009). Esto no hace más que reproducir y perpetuar las pautas de poder y dominación históricas que se extienden hasta nuestros días.

Bajo este contexto actual, no cabe otra razón que buscar maneras otras de relacionarnos con las que construyamos un proyecto más equitativo y liberador, desde una mirada autocentrada. Para ello



es preciso mirar opciones diferentes de estructurar y categorizar las situaciones que se llevan dando desde tiempos inmemoriales. Una mirada interesante, de los procesos que se están produciendo a nivel global, es la decolonial que nace en América Latina. El primer debate a abordar es el de la modernidad, sus comienzos y sus consecuencias.

1. El proyecto de «modernidad» Vs. «transmodernidad»

La modernidad es un proceso universalizador que se ha ido extendiendo a medida que las nuevas tecnologías daban pie a expandir el ideal occidental por todo el mundo. Este concepto puede ser definido desde dos puntos de vista como realiza Enrique Dussel (2000) en su obra «Europa, modernidad y eurocentrismo». Intentaré hacer una aproximación somera sobre ambos conceptos y una breve definición de la teoría de transmodernidad; sin profundizar en los debates filosóficos que llevan a ella.

Un concepto de la modernidad asumido por grandes filósofos occidentales, como Hegel y Habermas, sitúa el comienzo de la misma en una variedad de sucesos que ocurren en Europa; estos son: el cisma que se produce dentro de la iglesia católica que da lugar a «La Reforma», la revolución francesa que indica el punto de inflexión entre un modelo feudal de producción y el capitalismo, y la ilustración como paradigma filosófico; afianzándose la modernidad en el Siglo XVIII en Europa (Dussel, 2000).

El segundo concepto, y en el cual se basa Enrique Dussel para desarrollar la teoría de la transmodernidad, es el comienzo de la colonización de Abya-Yala, bautiza como América Latina posteriormente. Entiende que el proceso generador de la modernidad es el posicionamiento de Europa como centro del mundo (eurocentrismo) proyecto que comienza por parte de España y Portugal, alrededor del siglo XV, cuando domina el Atlántico. La filosofía europea preponderante que adquiere toda su dimensión con la frase «ego cogito» pasa con esta nueva concepción de la modernidad a «ego conquiro» (Dussel, 2000).

A raíz de este cambio de conceptualización Enrique Dussel (2000) habla del «Mito de la modernidad» y la necesidad manifiesta de afirmar la existencia real de dichos presupuestos que la conforman. Ahora bien, entendiendo que la modernidad se trata básicamente en la dominación de las otras culturas, se necesita trascender esa modernidad y para ello formula la transmodernidad. Esto a grandes rasgos es un ataque frontal hacia la violencia constitutiva de la modernidad, la cual oculta de forma intencionada la «razón del Otro» (Bautista Segalés, 2014); y por ello debe reformularse un proyecto liberador que parta de un pensamiento autocentrado desde la gran diversidad cultural, revalorizando estos conocimientos propios y originarios. Y es bajo esta premisa donde se encuentran la transmodernidad y el paradigma - otro.

2. Acercamiento al paradigma-otro

Las consideraciones anteriores, sobre la modernidad que hace Enrique Dussel, son prioritarias a la hora de abarcar el proyecto decolonial. A fin de aclarar el debate me parece interesante traer a colación ciertos conceptos y presupuestos, igual de importantes, en los que coincide la colectividad de argumentación que plantea el paradigma-otro. Para ello me basaré en el esquema que proponen Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010) en «Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos». Hay que tener en cuenta que existe una divergencia entre las diferentes personas que componen dicho planteamiento teórico, y en las cuales no voy a entrar para facilitar el discurso.

La «colonialidad» no es lo mismo que el «colonialismo», ni la «descolonización» es igual a la «descolonialidad». Esta diferencia es importante abordarla para evitar posibles confusiones; además en esta diferencia se basa el concepto de «Colonialidad del poder» de Aníbal Quijano. Así bien el colonialismo es el proceso por el cual un colonizador a través del dominio político y administrativo impone la explotación de los recursos y del trabajo en beneficio propio. Mientras que la colonialidad «es un patrón de poder» que asegura que las formas de vida, los conocimientos y las experiencias de aquellas personas explotadas y dominadas sean «subalternizadas y obliteradas» como consecuencia de la naturalización de las jerarquías raciales, de conocimientos y epistémicas, culturales y territoriales; reproduciéndose durante el desarrollo histórico hasta la actualidad; abarcando todo el sistema mundo moderno y operando a través de la distribución de la riqueza y los modos de producción (p.15).



Aníbal Quijano conceptualiza la noción de colonialidad del poder y la colonialidad cultural partiendo de la base que «la dominación colonial [se manifiesta] como un poder productor del imaginario del dominado, como interioridad estructurante de su subjetividad»; los colonizadores o bien exterminan la cultura de los dominados por la fuerza, o bien la invisibilizan; usando incluso la cultura del colonizador como moneda de cambio para acceder a cierto nivel de poder, ejerciendo la seducción como arma de dominación (p.95).

Esta colonialidad es la cara oculta de la modernidad; formando por tanto dos caras de una misma realidad que son consustanciales a su existencia; es usual ver por tanto la siguiente relación modernidad/colonialidad que indica incluso la jerarquía entre ellas. El hecho de que podamos limitar lo que es moderno (civilizado) podemos definir lo que no es moderno, y esta exteriorización de la modernidad (los márgenes) es a lo que se le llama diferencia colonial de la cual se basan los conceptos de la colonialidad del ser y colonialidad del saber (p.17-18).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos discernir fácilmente la diferencia entre «descolonización» y «descolonialidad»; la primera alude al fin del colonialismo por parte del colonizador y se da en territorios determinados —proceso que suele deberse a las luchas anticoloniales—, mientras que la segunda se entiende como el proceso por el cual se trasciende la colonialidad subvirtiendo el «patrón de poder colonial»(p.16).

La decolonialidad entiende las relaciones geopolíticas a través de un «sistema mundializado del poder» concepto que aporta Ramón Grosfoguel. Esto quiere decir que se analizan las estructuras de un locus concreto a razón de cómo opera el poder en todo el mundo. Pudiendo decir, por tanto, sistema mundo moderno debido a la expansión que éste ha efectuado históricamente; así se puede comprender el alcance global de las pautas de poder —que no necesariamente se manifiestan igual en todos los lugares— y analizarlas desde un territorio definido pero situado en la realidad mundial (p.19).

Desde la misma manera podemos entender que si la modernidad surge desde Europa y se expande al mundo aquellas grandes narrativas —construidas en Europa— están influenciadas en su discurso por su mirada eurocéntrica e intra-europea; dichos análisis de discusión contienen estructuras y categorías propias de su locus que se han extendido al resto del mundo; provocando la falta de autocentrismo del resto de los territorios debido a la colonialidad del poder, asumiendo por tanto estos pensamientos y epistemologías (p.18).

Con este razonamiento crítico, la inflexión decolonial pretende cuestionar la producción del conocimiento y los criterios epistémicos queriendo construir un conocimiento no eurocéntrico desde la herida decolonial con nuevas categorías y estructuras de análisis (p.20).

En resumen, establecer la pluriversalidad y la ética a la hora de consolidar un proyecto decolonial que se base en las consideraciones antes citadas, para la construcción de otras sociedades (p.20-21) o como dice el movimiento zapatista «otro mundo donde quepan muchos mundos» (Barrera & Rey,2007).

3. Pinceladas de la pedagogía decolonial

Catherine Walsh (2013) describe a la perfección el objetivo de la pedagogía decolonial como esas acciones que lleven a cabo la ruptura necesaria con la «matriz de poder moderno/colonial/global», por tanto la define como aquellas «prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización».

Esta concepción de la pedagogía decolonial se basa en el pensamiento de diversas autoras y autores de los cuales figuran en su obra principalmente Jacqui Alexander, Paulo Freire, Frantz Fanon y Emilio Zapata. Cada uno aporta una forma diferente de relacionarse con la educación desde la «Sociogénesis» de Fanon, «la importancia de la escritura» de Zapata y la Educación popular de Freire. A parte de otras metodologías que se aportan a las experiencias educativas como es la Investigación-Acción Participativa.

Lo principal como decía Paulo Freire es: «Leer críticamente el mundo, es un hacer político- pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización



de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad» (citado en Walsh, Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I.,2013)

De esta manera y parafraseando a Luis Maca, Walsh (2013) afianza en el primer elemento para esta lectura crítica de las sociedad, contempla la memoria colectiva como la unión histórica entre la ancestralidad y las generaciones presentes y futuras. El conocimiento de las raíces y la evolución histórica de las mismas son necesarios para entender nuestro posicionamiento ante el sistema mundializado del poder. E igualmente es de vital importancia los saberes que existían en las culturas originarias antes del proceso colonizador; dándole relevancia a las diferentes formas de vida que construyen las identidades colectivas y las subjetividades de las personas que la forman. Por otro lado, precisamente son los colonizadores los interesados en erradicar este vínculo; aportando constructos sociales imprescindibles como «raza» y «género», además de otros binarismos, que generen diferentes jerarquías de poder.

En relación a las experiencias pedagógicas concretas que poseen una mirada decolonial, sólo esbozaré tres posicionamientos de la gran multitud que se están llevando a cabo en América Latina. A pesar que puedan ser bastante abstractos son apropiados ya que nos invitan a reflexionar sobre aspectos vitales a la hora de afrontar una pedagogía-otra.

En contra del «ser desarrollado» se posiciona la intención de hacer como referente y finalidad de la educación el «buen vivir» y «la vida», este es el sustrato de «La pedagogía de la felicidad» (De Souza Silva, 2013). Esta se basa en “1º) «deconstruir las categorías de desarrollado/subdesarrollado, primer mundo/tercer mundo, en desarrollo/emergentes» que da por supuesto que se parte de un proyecto incompleto que debemos perfeccionar para alcanzar el ideal moderno, 2º) pensar y debatir sobre la «otra» sociedad que queremos y sus características, 3º) decolonialidad del poder, decolonialidad del saber, decolonialidad del ser y decolonialidad de la naturaleza para superar el sistema moderno/ colonial/ global.

Ahora bien en el apartado anterior hablé del significado de la decolonialidad y también hice referencia a la colonialidad del poder y la colonialidad cultural, que en este caso Souza Silva (2013) la introduce a través del concepto de Néstor Maldonado-Torres respecto a la colonización del ser, donde se parte de un ser europeo (cultural) como ideal y excluye a todas las demás formas de ser. Además introduce dos conceptos más, a grandes rasgos, la colonialidad del saber consiste en operar sólo bajo una única lógica del razonamiento: la occidental; basando todos los conocimientos en las epistemologías eurocéntricas. La colonialidad de la naturaleza significa la separación de la relación naturaleza/ser humano; situándola como «algo» que explotar con fines meramente mercantilistas. La educación liberal es el sumun de todas las colonialidades descrita y por eso debe ser superada buscando nuevas formas pedagógicas.

La última consideración que tiene es la importancia de la interculturalidad crítica; ya que la asume como parte intrínseca de la educación para la vida, y sirve para introducir la segunda postura metodológica (De Souza Silva,2013).

La interculturalidad crítica (Ferrão Candau, 2013) se distancia de la multiculturalidad liberal y de la interculturalidad funcional porque pretende cuestionar las estructuras que generan una «asimetría social y discriminación cultural»; alejándose de los discursos oficiales por parte de instituciones estatales o internacionales. Este proyecto político —social, epistémico y ético— supera el enfoque aditivo para empezar a cuestionar «la cultura común, los conocimientos y valores universales» propiciando «estados plurinacionales» donde se respete el multilingüismo y se dignifiquen los saberes ancestrales y culturales diversos que se dan en un territorio.

Por otro lado Ferrão Candau (2013) expone ciertos núcleos prioritarios que plantear a la hora de formular una educación intercultural crítica:

- «Deconstrucción el universo y prejuicios y discriminaciones» que se han naturalizado en todos los ámbitos de la sociedad respecto a las diferentes identidades socioculturales que se dan en una sociedad.
- «Articulación entre igualdad y diferencia», para reconstruir lo que consideramos «común» a todas las personas.
- «Rescate de los procesos de construcción de las identidades socioculturales» a nivel personal y colectivo.



- «Promoción de proyectos conjuntos entre la diversidad cultural, religiosa, social, etc.» entre personas o grupos que se den en un lugar determinado.
- «Empoderamiento de todas las personas» para que sean sujetas activas de su vida y su realidad social.

En definitiva pretende desentrañar y transformar «el carácter monocultural y etnocentrista» que poseen desde las políticas educativas hasta las prácticas educativas que se dan en el aula o en la vida cotidiana; denostando otras formas de ser, pensar y vivir.

Una de esas prácticas es el sexismo, y se presenta como otro tipo de opresión que surge de la dominación de la mujer frente al hombre; la cual es transversal a todas las estrategias y categorías que utiliza el sistema moderno/colonial/global. Por tanto el feminismo decolonial (Espinosa, Gómez, Lugones, & Ochoa, 2013) entiende que debe producirse una decolonialidad de género

Por medio de un debate que tienen las cuatro autoras, focalizan la relevancia de la pedagogía feminista y decolonial como «la vinculación entre la acción política y la generación de reflexiones que ubican, problematizan y explican la situación que viven las mujeres y sus comunidades de pertenencia así como las realidades y lógicas organizativas». Las autoras, con experiencias pedagógicas diferentes, consiguen focalizar algunas cuestiones a reflexionar para conseguir la materialización de su objetivo el cual consiste en visibilizar las estructuras de poder e instrumentos de las «múltiples colonialidades»; para formar a personas empoderadas que no lleven consigo «el lastre colonial», posibilitando la existencia de una «multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo que no pretendan imponer su ser a otras y otros» gracias a la pedagogía.

Entre las preguntas abiertas que dejan para repensar la pedagogía feminista descolonial están:

- ¿Cuál es el sujeto de intervención?
- ¿Cómo reconocemos el pasado como impronta de nuestro presente, que nos permita perfiles opuestos de futuros?
- ¿Qué elementos diferencian y se pueden utilizar para dar sentido a las peculiaridades de una pedagogía-otra feminista?

Estas preguntas que plantean y a su vez resumen los pilares básicos de la mirada decolonial, plantean algunos retos que permiten romper con el neoliberalismo, el capitalismo y el modelo civilizatorio occidental; construyendo diferentes horizontes que transformen las relaciones injustas de opresión y colonización que se han dado bajo el mismo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede afirmar entonces que la modernidad es un proyecto que desde el principio no ha hecho más que alimentarse de las culturas, los recursos, las sociedades y las personas, para seguir acumulando carroña y dejar este mundo hecho un despojo de injusticia y desigualdad. Como sociedad tenemos la responsabilidad de cambiar la dirección de nuestro futuro que no es para nada alentadora en manos de un sistema mundializado del poder.

Para ello el proyecto decolonial y la pedagogía, en concreto, nos hacen ver la importancia de configurarnos como protagonistas esenciales en nuestro destino, y comprender que hay otras formas de operar que lleven a situaciones más justas y deseables. Esta mirada hacia Abya-Yala nos aporta, también, diferentes categorías y herramientas para comenzar nuestro camino a la hora de analizarlos como locus de pensamiento.

El hecho de ver las similitudes nos hace ver también algunas diferencias como pueden ser las siguientes:

- El paradigma decolonial sitúa el comienzo de la modernidad en 1492 cuando Abya Yala es conquistada por Cristóbal Colón; pero nuestro proceso se empezó oficialmente en 1402. Esto hace que debamos replantearnos cómo situamos la modernidad respecto a nosotras.





- La descolonización política y administrativa no se ha dado en el territorio canario como si en la gran parte de Abya Yala (Bautista Segalés, 2014). Debido a que en su momento España no vinculó a Canarias, Sahara y Guinea como colonias, sino como territorios de Ultramar (Gil Marín, 2009); a pesar de su reconocimiento como parte del continente africano y su derecho a la descolonización por la OUA (Ostos, 1978).
- En Canarias no quedó ningún reducto de comunidad ancestral a parte. Esta realidad nos interpela a construir una forma diferente de relacionarnos con la cultura originaria.
- Necesitamos de una «La canariedad consciente» es a lo que denomina Manuel Alemán (1985): «la percepción lúcida y lumínica de la identidad canaria, de la singularidad de sus características, de su aporte diferenciador, de su influjo en el psiquismo del hombre canario al que modela con un modelo psicológico de ser» (p.17); reformular, por tanto, un concepto de canariedad partidista es vital a la hora de constituir nuestra identidad colectiva.

Si bien es cierto que estas son algunas pinceladas sobre nuestra situación similar y diferencial, histórica y actual respecto a los procesos generales a nivel mundial, nos pueden servir a la hora de abordar qué proyecto de sociedad queremos para canarias, y cómo lo vamos a propiciar a través de la educación; cuyo fin último es construir una sociedad libre y justa. La esperanza es ese aliciente en el que coincidían tanto Fanon como Freire necesario para estimular la creación de otro mundo, y precisamente eso lo tenemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, M. (1985). *Psicología del hombre canario*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Barrera, M., & Rey, J. (2007). El andar zapatista y la otra campaña. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico.*, 127-137.
- Bautista Segalés, J. (2014). Hacia una transmodernidad decolonial. Un diálogo con el concepto de transmodernidad de Enrique Dussel. En J. J. Bautista Segalés, ¿Qué significa pensar desde América Latina? (págs. 53-74). Madrid: Akal.
- Broseghini, S. (1989). *500 años de Evangelización en América. Aportes para la reflexión*. s.c.: ABYA-YALA.
- Comisionado de Inclusión Social y Lucha Contra la Pobreza del Gobierno de Canarias. (2016). *Desigualdad, pobreza y cohesión social en Canarias. Análisis de su incidencia y distribución entre la Población Canaria*. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/cmsgobcan/export/sites/presidencia/INFORMES/INFORME-DESIGUALDAD-Y-POBREZA.pdf>.
- De Paz, M. (2007). Canarias y América. Aspectos de una vinculación histórica. *Anuario Americanista Europeo.*, 197-211.
- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. En C. Walsh, *Pedagogías de colonias. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (págs. 469-513). Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Díaz Hernández, R., & Domínguez Mujica, J. (2012). EL IMAGINARIO AMERICANO EN LAS LETRAS CANARIAS. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.*, 1-17.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (págs. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones Pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I* (págs. 403- 441). Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Ferrão Candau, V. (2013). Educación Intercultural Crítica. Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I*. (págs. 145-161). Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Gil Marín, J. (2009). *Codex Canariensis*. España: Cultiva Libros.
- Gobierno de Canarias. (2011). *Retos para la Cultura en Canarias. Análisis diagnóstico de la Realidad Cultural*. Obtenido de Plan Canario de Cultura: <http://plancanariodecultura.blogspot.com/p/documentos.html>.

- Ledesma Reyes, M. (2013). Globalización, Neoliberalismo y el Derecho a la Educación. En M. González Pérez, M. García de la Torre Gómez, & C. Rodríguez Spínola, *Guía de Cooperación educativa Internacional y educación para el desarrollo*. (págs. 21-42). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez Andrade, L. (2011). Colonialidad del poder: el grillete de nuestra historia. *Temas*, 4-13.
- Ostos, M. (23 de Junio de 1978). Canarias es africana para el Comité de Liberación de la OUA. *El País*.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Segovia Baus, F. (9 de Octubre de 2014). *Abya-Yala antes de la llegada de Cristóbal Colón, el 12 de octubre de 1492*. Obtenido de El Comercio: <http://www.elcomercio.com/blogs/la-silla-vacia/abya-yala-llegada-cristobal-colon.html>.
- Suárez Acosta, J., Rodríguez Lorenzo, F., & Quintero Padrón, C. (1988). *Conquista y Colonización*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonial: In-surgir, Re-existir y Re-vivir. En P. Medina, *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes y disyuntivas políticas*. (págs. 25-42). México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Williamson, E. (2013). *Historia de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.



Education africaine: entre tradition et modernité (l'exemple du Gabon)

MATSANGA MACKOSSOT, Ginette Flore
Université Omar BONGO / CRELAF
gifloremackson@gmail.com

Résumé

L'éducation en Afrique en général et au Gabon en particulier passe par plusieurs méthodes qui traduisent l'authenticité de l'oralité africaine. Les différents genres oraux sont des moyens de transmission des savoirs et des connaissances endogènes. Le conte par exemple est une véritable école qui éduque, instruit en même temps qu'il divertit. Le proverbe véhicule une certaine sagesse africaine et représente un moyen efficace pour l'accomplissement de l'être dans sa plénitude. La palabre traditionnelle est quant à elle, un genre littéraire complet qui englobe plusieurs autres genres et joue un rôle inestimable dans la vie des africains.

Or, l'arrivée du Colonisateur en Afrique a eu pour entre autres conséquences, l'introduction de l'enseignement au sens occidental, c'est-à-dire à l'école. Dès lors, des nouvelles méthodes de transmission des savoirs se sont imposées comme référence. Notre réflexion vise à proposer une étude comparée entre les méthodes endogènes d'éducation et celles dites modernes. Il s'agira de voir concrètement quels sont les critères qui prédominent dans chaque modèle éducatif, d'en dégager les avantages et les inconvénients. Aussi, sera-t-il opportun de se demander comment concilier les deux systèmes d'éducation dans le cadre d'un syncrétisme des valeurs? Cette étude s'appuiera sur des cas pratiques tirés de quelques genres littéraires oraux (conte, proverbe, chant...) d'une part, et de quelques cours du Département de Littératures africaines de l'Université Omar Bongo dans lequel nous enseignons, d'autre part.

Abstract

Education in Africa in general and in Gabon specifically happens through various methods that display the authenticity of African oral culture. The different oral genres used are ways through which wisdom and ancient knowledge is transmitted. The tale for instance is like a true teacher as it educates and entertains at the same time. The proverb carries a certain African wisdom and represents an efficient tool for human overall accomplishment. The traditional palaver is a complete literature genre that is made up of many other genres and plays an important role in the life of Africans.

However, the arrival of colonizers in Africa brought many consequences amongst which the introduction of formal westernized education. Thereafter, new methods of knowledge transmission became the norm. Our study aims at comparing ancient methods of education with modern techniques. We will identify and analyze the specificities of each educational model so as to determine the advantages and disadvantages of each one. Also, we will try to find out how to merge the two models in an attempt to achieve the transmission of blended values. This study will be based on case studies from different oral literature genres (tales, proverbs, songs...), as well as some lectures from the department of African Literature of the Omar Bongo University.

Mots clés: Education, enseignement, apprentissage, école, savoirs.

Keywords: Education, teaching, learning, school, knowledge.

INTRODUCTION

L'éducation est le fait de transmettre à une personne des valeurs, des connaissances et des savoirs qui, dans leur ensemble représentent le fondement d'une identité, d'une culture.

Cette transmission peut se faire de plusieurs manières selon différentes sociétés et en fonction des critères divers. En Afrique et au Gabon, dans un contexte traditionnel en particulier, celle-ci était ba-



sée sur plusieurs méthodes qui traduisent l'authenticité de son mode de civilisation qui est l'oralité. L'oralité renvoie à une prédominance des formes orales et confère à la parole un rôle fondamental car elle se caractérise par la transmission de bouche à oreille de ce qui se perpétue de génération en génération en mettant en évidence les rapports parole /écoute, production/réception. Certains jeux, les genres littéraires oraux tels que le conte, le proverbe, le chant etc. étaient utilisés pour les besoins de l'éducation; ils permettaient de transmettre des connaissances aux plus jeunes ainsi qu'à tout le monde puisqu'ils inculquaient aux hommes une sagesse pratique, des préceptes de la vie sociale.

Cependant, l'arrivée du Colonisateur en Afrique a eu pour entre autres conséquences, l'avènement de l'école occidentale. Cela a introduit des nouvelles valeurs dans la vie des africains. Les modalités de transmission de cette culture africaine ont donc véritablement évolué du fait des habitudes modernes qui se posent désormais comme référence universelle.

La question de la formation intégrale des individus est une problématique actuelle. Ce qui nous amène à nous intéresser aux principes qui prédominent dans chaque modèle éducatif en dégagant leurs atouts. Par ailleurs, vivant aujourd'hui dans un monde englué dans les NTIC, ne faut-il pas envisager des enjeux liés à la mondialisation des connaissances, des savoirs et des compétences? En d'autres termes, comment associer les méthodes endogènes d'éducation et celles dites modernes dans le cadre d'un syncrétisme des valeurs?

Notre réflexion vise à proposer une étude comparée de deux modèles d'éducation, un axé sur une «culture populaire» basée sur l'oralité et l'autre qui s'appuie sur une culture dite «savante» qui accorde une place prépondérante à l'écriture.

Notre contribution s'attelle dans un premier temps à faire l'économie des principes qui régissent chaque modèle d'éducation. Elle aborde les éléments qui caractérisent chaque système ainsi que les outils y relatifs. Ensuite elle met en évidence, dans un second mouvement, des points qui les distinguent ou les rapprochent avant d'énoncer des pistes d'une possible cohabitation des deux approches dans le cadre d'une citoyenneté mondiale. Pour asseoir notre étude, nous retenons un corpus de quelques genres littéraires oraux (proverbe, conte et chant), puis un cours de grammaire dispensé en Licence I au Département de Littératures Africaines de l'université Omar Bongo du Gabon.

Si des nombreux travaux en littérature orale montrent que l'étude des textes oraux peut se faire en appliquant plusieurs méthodes telles que la sémiotique, l'ethnologie, le structuralisme etc., il nous semble plus aisé, de nous inscrire dans une démarche ethno-linguistique afin de mieux cerner la profondeur des paroles (textes oraux) étudiées. En effet, cette approche qui préconise «l'étude des relations entre la langue, la culture et la société» (CALAME GRIAULE: 1987) nous permettra de comprendre les textes qui nous servent d'exemple dans notre étude, selon la logique des sociétés qui les produisent car l'ethno-linguistique, comme le précise Jean DERIVE (2001) se préoccupe «à la fois du système de représentation symbolique du groupe et de la logique interne appelée par la structure du récit».

1. MODELES D'EDUCATION AU GABON: CARACTERISTIQUES ET OUTILS

Ce chapitre met en lumière les différents modèles d'éducation que l'on rencontre au Gabon. Il s'agit de décliner ici deux systèmes qui ont des caractéristiques qui émanent de leurs modes de civilisation et permettent de les distinguer: un modèle endogène et un modèle moderne issu de la colonisation.

1.1. Modèle endogène (tradition orale/oralité)

Le système d'éducation endogène repose sur les principes de l'oralité. Peytard (1970) nous apprend que l'oralité est le caractère des énoncés réalisés par voie orale et susceptibles d'être entendus. Cette conception de l'oralité selon cet auteur, prend en compte à la fois la parole en tant que langage articulé mais aussi la situation d'échange entre un orateur et son auditoire qui sont face à face.

Le Gabon à l'instar des autres pays d'Afrique, présente une tradition orale très diversifiée. Cette diversité passe par, entre autres éléments, les genres littéraires oraux qui véhiculent des messages d'une grande richesse. C'est à travers ces genres oraux que passe l'enseignement des valeurs, des connaissances et des savoirs: «La sagesse d'Afrique noire ne se dit pas en Concepts. Elle se dit et



s'enseigne par des contes et des proverbes, des mythologies et des cérémonies, des musiques et des danses chargées tout à la fois de puiser de l'énergie dans le grand réservoir de l'univers et de lui en réinjecter par leur rythme et leur cadence.» (Anne Stamm).

Nous comprenons aisément ici que l'éducation du point de vue strictement traditionnel répond à une logique de transmission qui met au centre, la parole. Cette parole est le moyen par lequel tout passe, elle se présente sous plusieurs formes qui constituent les genres littéraires oraux. Parce qu'elle fonde ses échanges sur la parole, la société traditionnelle gabonaise lie sa mémoire, son savoir, son passé, ses conduites, ses valeurs et leur transmission aux générations futures, à la forme orale de la communication. La parole a donc une valeur éducative qui passe par le proverbe qui est «une sagesse populaire exprimée comme étant une expérience de la vie». Jean Cauvin (1981) dans son ouvrage «*Comprendre le proverbe*» nous dit d'ailleurs que le proverbe est un énoncé court exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou d'expérience qui est devenu d'usage commun. A cet effet, les proverbes punu, gisir et kota (ethnies du sud et du nord-est du Gabon) ci-dessous, contiennent bien des leçons de vie que nous allons dévoiler. Toutefois, il nous paraît judicieux de préciser que la nature, l'environnement qui l'entoure est perçu par l'Homme punu comme partie intégrante de la vie; c'est pourquoi il utilise les éléments de la nature pour expliquer certaines réalités ou certains faits. Aussi, pour justifier, régler ou comprendre des situations qui se posent à lui, il va recourir tantôt au passé, tantôt au déjà vécu pour proposer des solutions. Il va donc faire appel au proverbe appelé [nongu]. Ne dit-il pas souvent [nongu igume ilongue diambu] c'est-à-dire «le proverbe est une parole qui enseigne».

[dikabu ndel] qui se traduit littéralement par [la part (portion) est balle] et signifie que la générosité est un jeu d'échange de balles. Ici, le proverbe fait allusion à un jeu qui se pratiquait au temps ancien. Celui-ci consistait à se renvoyer une balle appelée «ndel», il marquait un principe d'équilibre en renvoyant la balle autant de fois que reçue. Le sens caché dans ce proverbe est que la générosité ne doit pas se faire à sens unique, lorsqu'on reçoit un cadeau, un don de quelqu'un, il faut pouvoir aussi rendre l'ascenseur. [diranguig aghe dedili yari imosi] en est l'équivalent et se traduit par [la fesse ne bouge pas d'un seul côté].

[dinong polu] relève un fait social qui consiste pour certaines personnes à s'éloigner de leurs ami(e)s lorsque ces dernier(e)s sont en difficultés. [Dinong] veut dire l'amitié et [polu] renvoie à la bonne santé mais aussi à une forme de stabilité. Ce proverbe dénonce donc un comportement en même temps qu'il éveille la conscience des uns et des autres.

[[isobne babedji /ilatse mbatsi na nzale], «ce qui appartient à deux personnes fait dormir l'une d'elle avec la faim» ou «un bien qui appartient à deux personnes exige la présence de ces deux personnes». En réalité si deux personnes sont associées, chacune d'elle doit normalement tenir compte de l'autre, elle n'a pas le droit de prendre des décisions sans s'en référer à l'autre partie. Or, la tendance est que souvent les gens agissent en ignorant l'existence du/de la partenaire. Cela est valable pour les affaires commerciales, pour un couple qui a des enfants en partage etc. Par ce proverbe, c'est tout un enseignement qui est véhiculé, une vérité qui est transmise. L'enseignement de la prudence et de la gestion des biens communs qui est enseignée ici amène l'individu à prévenir un éventuel conflit qui pourrait survenir si et seulement si le contrat d'appartenance à un projet commun, à une affaire commerciale était rompu unilatéralement.

Le proverbe chez les gisir est une formule langagière de portée générale qui contient une expression de la sagesse populaire. Il est utilisé pour transmettre un message à l'instar des exemples ci-après: [mwemambe a rekme dibandu gwende ru vike] qui se traduit par «la rivière est tordue parce qu'elle marche seule». Ici c'est une sorte de sensibilisation qui est faite en l'endroit des personnes qui croient détenir la science infuse. Il s'agit de rappeler que certaines personnes font des erreurs, se trompent de démarches dans diverses situations parce qu'elles refusent de demander conseil aux autres. Certains mauvais agissements découlent du fait d'un entêtement à vouloir faire cavalier seul alors qu'il suffit parfois de s'entourer de conseillers... [mondi mosi mubinge niame], «un seul chien à la chasse serait la viande des animaux». Ce proverbe renvoie à la notion de solidarité, d'union; sa substance profonde est «l'union fait la force».

Dans la même logique, le proverbe chez les kota «etatangai» est une façon de s'exprimer qui convoque presque toujours des symboles, d'où ces propos de Joseph Bill MAMBOUNGOU (1991): «les gabonais se servent des symboles pour traduire ce que la parole ne pouvait accomplir à elle seule». Cet auteur, dans «le symbolisme des proverbes gabonais» évoque la fonction sociale du proverbe au Gabon et met en avant la prépondérance de la parole dans cette société. Le proverbe apparaît alors comme une institution sociale qui reflète la culture d'un peuple ainsi que sa vision du monde.



[mwan'ambe mwahake hangwe na ngangwe], un bon enfant ne cherche pas le père et la mère. Il s'agit ici d'une interpellation faite aux jeunes face aux adultes pour leur signifier qu'un enfant poli, serviable et bien éduqué est un enfant béni par tous. Ce dernier aura toujours aide, secours et assistance de la part de tous. En réalité le père et la mère dont parle le proverbe kota représentent la société qui éduque, protège et assure l'avenir d'un enfant. C'est pour cette raison qu'un autre proverbe kota dit [mwana ndeka ku] qui se traduit par «un enfant n'a pas de propriétaire» dont le sens profond ici est «l'enfant appartient à la société, à la communauté toute entière».

Tout comme le proverbe, le conte, considéré comme le miroir de la société, souligne les mentalités, révèle les croyances et valorise certaines conduites. Il est le reflet des activités sociales car il permet de transmettre des connaissances aux plus jeunes, voire à tout le monde puisqu'il inculque aux hommes une sagesse pratique, des préceptes de la vie sociale. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Pierre Ndak que: « Le conte africain est étroitement lié à la pratique sociale, toujours en relation avec la société vivante». Il est non seulement une école africaine traditionnelle, mais le garant de l'unité du groupe et du respect des institutions tant sociales que religieuses. Un conte tsogho nous dit:

«Dans un village, deux jeunes sœurs orphelines de mère, Tchoki l'aînée qui était très curieuse, récalcitrante, désinvolte et, Matuma qui avait toutes les qualités d'une bonne enfant, vivaient avec leur père, et leur marâtre. Cette dernière avait l'habitude de maltraiter les deux enfants laissées par sa rivale. Un jour, alors qu'elle revenait de la rivière où elle avait l'habitude d'aller chercher de l'eau, Matuma trébucha et fit tomber accidentellement laalebasse de sa marâtre qui se brisa en mille morceaux. La marâtre très furieuse, demanda à la jeune fille de repartir chercher nuitamment saalebasse. Triste et pleurant sur le chemin de la rivière, Matuma fit la rencontre d'une femme qui n'était autre que sa mère. Elle lui expliqua la situation et la mère répara cet incident en lui donnant unealebasse identique à celle qu'elle avait brisée, mais en plus, elle lui offrit des richesses inestimables (des pagnes, des bijoux etc.). Avant de se séparer de sa fille, elle lui dit: vas mais ne te retourne pas, et sois toujours disponible et agréable envers tous ceux qui te demanderont de l'aide tout au long du chemin, ne révèle jamais rien à personne à part à TCHOKI ta soeur. Matuma rencontra toutes sortes de demande d'aide venant de toutes les espèces animales et végétales auxquelles elle répondit favorablement. Arrivée à la maison, la marâtre changea d'attitude envers elle et voulu savoir d'où sortait cette richesse que possédait désormais Matuma, mais cette dernière respecta les consignes de sa mère et ne dit aucun mot. Un jour, Tchoki, à qui sa sœur avait tout raconté, prit laalebasse et dit à sa marâtre: tu n'as aucune considération pour moi parce que je n'ai pas de richesse comme ma sœur, mais aujourd'hui tout va changer, je vais à la rivière et à mon retour tu me diras qui de ma sœur et moi sera plus riche... Elle brisa volontairement laalebasse et se dirigea vers la rivière en criant: maman, viens vite me donner laalebasse que je dois aller rendre à ta rivale, j'ai cassé saalebasse et comme Matuma, je veux être riche; fais vite, je suis pressée et je n'ai pas que ça à faire! Quand la mère se présenta, Tchoki ne s'empêcha pas d'être encore plus désagréable et agressive envers sa défunte mère... La mère fit la même chose qu'avec Matuma. Malheureusement elle fit tout le contraire de ce que sa mère lui dit, et à cause de son arrogance, elle devint folle puisqu'elle ne récolta que des asticots, des serpents et toutes sortes de choses horribles qu'elle ne put supporter de voir.

Ce conte est riche d'enseignements, il éduque à travers diverses épreuves que subissent les deux héroïnes positive et négative (Matuma et Tchoki) qui sont en réalité, confrontées à des situations complexes. C'est grâce à leur endurance, à leurs comportements respectifs, à leurs aptitudes à surmonter les vicissitudes de la vie, qu'elles sont admises ou non à certains grades ou strates de la société. Elles subissent une sorte d'initiation où l'individu, candidat à l'élévation spirituelle doit être apte à acquérir la connaissance suprême pour achever sa formation pour la vie. En d'autres termes, ce conte est une école de la vie qui obéit à des principes, des règles à respecter. La violation de certaines lois ou le non-respect des interdits expose nécessairement à des sanctions, sinon à des conséquences parfois dramatiques.

Le chant, défini comme "la parure" du verbe, intervient aussi dans tous les moments de la vie, surtout à l'occasion des cérémonies rituelles (circoncision, mariage, retrait de deuil, décès dans certains cas...). Il remplit plusieurs fonctions parmi lesquelles intéressons la fonction pédagogique. Nous nous appuyons sur un exemple de chant de mariage chez les fang «bie/bia bi mbom» qui tire son origine de «bie/bia» qui signifie chanson et «mbom» qui veut dire le/la marié(e). Lors du mariage traditionnel, des femmes représentant les familles des futur(e)s marié(e)s entonnent des chansons soit à l'endroit de la belle-famille, soit à l'endroit du beau-fils ou de la bru. Il s'agit de prodiguer des conseils, de condamner certains agissements des beaux-fils/belles-filles vis-à-vis de leurs belles-familles, mais également préparer les jeunes des deux sexes, au mariage. Le chant

ci-dessous en est une illustration:

Ceux qui ont des filles pubertes
S'il vous plaît, donnez-moi une
J'ai un secret
En vérité j'ai besoin d'une bru
Ma bru est avare
Que ferai-je donc d'elle
Elle cuisine sans me servir à manger
Et l'on dira que j'ai une bru?
Ma bru est bavarde
Quel nom lui donnerai-je
Je lui donnerai le nom de vieille radio
Et l'on dira que j'ai une bru?
Ma bru aime les balades
Que ferai-je d'elle?
Je lui donnerai le nom de vieille corbeille du village
Et l'on dira que j'ai une bru?
Ma bru est,... hé yéééééh!
Que ferai-je encore d'elle?
Je lui donnerai le nom de tronc d'arbre que tout le monde traverse...

A travers ce chant de mariage chez les fang du Gabon, c'est l'éducation de la jeune fille en général qui est révélée. En effet, la belle-mère énumère un certain nombre de valeurs traditionnelles mal assumées par la bru. Ce qu'elle veut transmettre comme message, c'est en réalité qu'une femme au foyer a des devoirs et des obligations à remplir vis-vis de sa belle-mère, mais qu'elle doit surtout remplir plusieurs critères. Cette dernière doit être généreuse, sociable, respectable, fidèle; elle doit être un modèle conforme aux valeurs que la société véhicule. Elle doit aussi savoir tenir sa langue car dans la société traditionnelle, une femme doit être discrète et capable de taire certaines choses, «la bouche ne dit pas tout ce que les yeux voient» dit un proverbe yoruba et il existe «des conventions de retenue, de pudeur, de respect (...); ces conventions interdisent un échange direct entre certains individus, en raison de leur âge, de leur sexe, de leur statut social ou familial» (Jeanne Drouin: 1987).

1.2. Modèle moderne (école occidentale)

Ce modèle repose sur un système officiel, une institution qui est l'école. L'école est le lieu où l'enfant acquiert des connaissances. Elle a pour mission de donner une formation, d'instruire et /ou de donner à un individu des qualifications pour embrasser après un parcours défini, la vie sociale, la vie professionnelle: «L'école est une institution sociale» DURKHEIM (1968) c'est-à-dire qu'elle est à l'image de la société qui l'engendre et dont elle est la référence pour la transmission de la culture et, pour la préparation des jeunes générations à leurs responsabilités adultes. De ce point de vue, ce modèle d'enseignement est basé sur des programmes officiels, sur des matières à apprendre conformément à un emploi du temps et s'appuie sur des méthodes différentes. Une méthode est un ensemble de moyens utilisés pour atteindre un ou plusieurs objectifs inscrits dans une visée à travers des actions organisées et distribuées dans le temps. On utilise dans ce système, plusieurs notions relatives aux méthodes de transmission de connaissances; on parle tantôt de techniques pédagogiques qui découlent des méthodes pédagogiques, tantôt de méthodes didactiques. Selon Marc BRU (2006), les méthodes pédagogiques constituent un cadre de conception de la pratique éducative de telle sorte que, celle-ci permette une meilleure application de la méthode pédagogique en fonction du but visé.

Par ailleurs les termes comme savoir, acquisition de connaissances, savoir-faire font partie de ce système. Il existe des actions pédagogiques et, une multitude de méthodes pédagogiques que l'on peut classer en trois grandes familles ou types selon CHAUVIN C. (2005). Il s'agit pour appliquer ces mé-



thodes pédagogiques, de partir de trois grandes actions différentes: la sensibilisation qui correspond à l'objet du cours; la phase théorique qui donne les outils pour comprendre les enseignements reçus et enfin, la mise en application qui est la phase de vérification des acquis. Les méthodes ci-dessus évoquées sont: la méthode interrogative qui consiste à faire découvrir aux apprenants, le contenu de l'enseignement grâce à une série de questionnements.

La méthode affirmative qui comporte deux éléments essentiels qui sont l'exposé et la démonstration; le premier amène l'enseignant à user de ses capacités de bon orateur afin d'apporter un savoir et une satisfaction à l'apprenant au moment où ce dernier est actif. Le deuxième élément, la démonstration, est une illustration que l'enseignant fait pour permettre aux apprenants de mieux assimiler la leçon.

La méthode active regroupe toutes les techniques dites actives: exercices d'application, tests; elle repose sur des exercices concrets (en guise d'exemple) comme nous pouvons le voir dans ce passage d'un cours de grammaire dispensé en Licence I, par Madame EVINE Nadège au Département des Littératures Africaines de l'Université Omar Bongo (2017) :

COURS DE GRAMMAIRE TRADITIONNELLE Licence 1 2016/2017

I.1. LES DETERMINANTS

Qu'est-ce qu'un déterminant? C'est un mot ou un groupe de mots qui apporte une information précise sur le nom et lui ôte son caractère virtuel. Il permet d'introduire le nom dans la phrase. Il existe plusieurs types de déterminants: articles ; adjectifs démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs, numéraux, exclamatifs.

I.1.1. Les articles

- les **articles définis**: ce sont des mots qui précèdent toujours le nom. Ils déterminent de façon précise le nombre et souvent le genre du nom. Ils peuvent être au masculin ou féminin, au singulier ou au pluriel. Les articles définis sont: le, la les, l', au(x), de(s), en. Cf tableau.
- les **articles indéfinis**: ce sont des mots qui précèdent toujours le nom. Ils indiquent le nombre et parfois le genre. Ils permettent de prélever un élément dans un tout (un ensemble, un groupe). Ils peuvent être au masculin ou féminin, au singulier ou au pluriel. Les articles indéfinis sont : un, une, des, de, d'.
- les **articles partitifs**: ce sont des mots qui précèdent toujours le nom. Ils indiquent la quantité quelconque non comptable (d'une part d'un tout). Ils peuvent être au masculin ou féminin, au singulier ou au pluriel. Les articles partitifs sont: du, de la, l', des.

Exercice1

Repérer les articles partitifs et expliquer dans les phrases suivantes:

- Il mange le fromage/il mange du fromage. **du**
- Je mange du pâté/je mange le pâté. **du**
- J'ai rendez-vous chez la coiffeuse/j'ai rendez-vous chez de la coiffeuse. **la**



Exercice2

Mettre le bon article au bon endroit

1. Prends encore... épinards. **des**
2. ... gratte-ciel de cette rue sont particulièrement haut. **les**
3. ... touriste cherche une chambre à louer. **Un/une, le/la**
4. Nous avons acheté... belle villa. **Une/la**
5. ...livreur est venu. **Le/un**

2. DES PROCEDURES DIFFERENTES

Les méthodes d'enseignement au Gabon sont distinctes car elles font intervenir deux modes de transmission dont le premier, endogène relève des principes traditionnels d'éducation et le second, moderne, est une émanation du système colonial.

2.1. Eléments de comparaison

S'il est vrai que les valeurs endogènes caractérisent le modèle éducatif purement ancien, il n'en demeure pas moins vrai que ce dernier possède des atouts indéniables. En effet, reposant sur des valeurs et des codes de la société, lesquels codes représentent la sagesse de l'Afrique, l'éducation traditionnelle est un savoir global qui s'acquiert dans une atmosphère du vivre ensemble alors que l'école moderne, elle valorise des acquis obtenus après un parcours d'études, sanctionné par un ou des diplômes.

Nous pouvons remarquer que les lieux et le temps d'apprentissage sont différents dans l'un et l'autre système d'éducation. Dans le cadre de l'école moderne, le lieu reste l'établissement agréé par l'état et le temps varie en fonction des emplois du temps et des structures d'accueil disponibles (les cours ont lieu en majorité pendant la journée, et dans des cas spécifiques, le soir «cours du soir») alors que sur le plan de l'oralité, les lieux et le temps sont spécifiques pour chaque type d'apprentissage. Les enseignements via le conte par exemple ont lieu le soir, autour du feu; le chant va se déployer dans des lieux et à des moments différents selon les circonstances: les chants de circoncision (en brousse, jour et/ nuit), chants de mariage (dans la cour familiale, le jour), chants de deuil (dans la maison mortuaire, jour et nuit) etc. L'enseignement sur le plan traditionnel est «un patrimoine appris, contrôlé et transmis d'une génération à une autre» (BAUMGARDT U., et DERIVE J.:2008), c'est d'abord un bien culturel collectif et anonyme car on ne connaît pas le nom du premier énonciateur d'un texte. Avant d'énoncer un proverbe on dit toujours «nos aînés disaient, nos pères disaient, les ancêtres disaient» sans véritables précisions alors que sur le plan de l'école modernes, les références sont précises: nom du ou des auteurs, l'année de publication et le titre de l'ouvrage sans oublier le lieu de publication et l'éditeur.

Dans les deux cas cependant, on note qu'il y a d'un côté l'enseignant et les apprenants, un annonciateur et un destinataire qui est l'auditoire (cadre traditionnel) : dans le contexte de communication en oralité l'intention de parole de l'orateur est d'informer, d'éduquer, de conseiller, de blâmer, de distraire... ; l'intention d'écoute du destinataire est de s'informer, d'apprendre et de se distraire) .

Si l'école moderne est normée, l'école traditionnelle l'est aussi car en Afrique «l'individu ne doit pas dire n'importe quoi à n'importe qui, et pour avoir tout son impact, tout son poids, pour bien piler, tailler et découper, la parole doit respecter les règles établies» (MATSANGA MACKOSSOT G.F., 1996).

La répétition est un élément commun aux deux types d'éducation, et comme a-t-on coutume de le dire, la répétition est pédagogique. D'une part, elle consiste à revenir sur un ou plusieurs passages du cours pour approfondir certains éléments ou des notions mal assimilées par les apprenants et d'autre part, elle permet de nouer une relation avec son auditoire en l'interpellant ou en le questionnant (cas de la palabre traditionnelle), ou alors de l'orienter vers une position donnée en suscitant ses réactions. La répétition en situation de l'oralité fonctionne comme une sorte de formule incantatoire en utilisant la même formule ou les mêmes mots; elle procure au texte un certain rythme. Ce qui rapproche aussi les deux modèles d'école, c'est la segmentation des niveaux d'études. Un enfant en Afrique, pour acquérir sa maturité, pour atteindre des strates sociales, subit des rites de passage suivant les différentes



étapes de la vie; ces rites constituent parfois le passage de l'enfance à l'âge adulte (la circoncision, l'initiation par exemple). Et selon le modèle occidental, l'enfant passe par un cheminement similaire qui définit les différents niveaux d'études. Au Gabon, il y a le pré-primaire qui prépare les petits de la maternelle à accéder à l'enseignement primaire qui conduit en six ans au Certificat d'Enseignement Primaire et à l'entrée en 6ème ; l'enseignement secondaire constitué d'un cycle court (de la sixième en classe de troisième), sanctionné par le Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) et d'un second cycle qui conduit au Baccalauréat, puis l'enseignement supérieur auquel participent deux universités et plusieurs grandes écoles nationales. Par leurs attributions respectives, plusieurs départements ministériels concourent à la prise de décision et à la gestion de l'éducation, il s'agit de:

- Ministère de l'Éducation Nationale: enseignements Pré-primaire, Primaire, Secondaire, Technique et Professionnel;
- Ministère de la Solidarité Nationale et des Affaires Sociales: enseignement préscolaire protection et promotion sociales des jeunes handicapés et défavorisés;
- Ministère de la Culture, des Arts et de l'Éducation Populaire: alphabétisation;
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle: formation aux compétences essentielles, utiles à l'insertion sociale. Les dénominations de ces ministères changent parfois après chaque remaniement ministériel.

Si l'éducation traditionnelle tient compte des critères d'âge, de sexe et de statut social dans la transmission des savoirs comme on peut le voir chez les peuls avec Roger Labatut (1987): « on apprend à tenir compte de l'âge, du sexe, du statut social des personnes à qui la parole est destinée; on apprend les formulations et les attitudes qui conviennent dans chaque cas. Le but est de faire passer le message tout en respectant le code des usages peuls», à «l'école des blancs» il n'existe pas une éducation spécifique pour les garçons ou pour les filles. Dans les salles de classe, les enfants de deux sexes reçoivent les mêmes enseignements.

Les valeurs endogènes ont pendant un moment joué un rôle important dans le processus de l'éducation au Gabon, cependant force est de constater qu'aujourd'hui malheureusement, c'est l'école moderne qui s'impose comme référence quant à l'éducation et la formation des enfants. Or il n'y a pas d'éducation sans valeurs (O. Reboul 1992). Les valeurs président tout au long de l'existence de l'être, elles sont le socle même d'une société. C'est donc ici l'occasion de nous demander comment concilier les deux modèles d'éducation? En d'autres termes, comment les pratiques sociales et culturelles peuvent être intégrées dans les curricula, quelle symbiose trouver pour une cohabitation des valeurs endogènes et exogènes? Pour répondre à ce questionnement, il faut tourner le regard vers des nouveaux enjeux de l'éducation et préconiser une réorganisation des programmes scolaires.

2.2 Quels enjeux pour une nouvelle forme d'éducation?

Une école qui ne joint pas les valeurs aux faits ne peut ouvrir la voie au développement des valeurs et des attitudes (Edzodzomo Ella, 2000); Moussavou, 2012). Zhou Nan-Zhao (2005) parle de la notion «d'apprendre à être», et préconise l'élaboration de programmes scolaires plus équilibrés qui tiennent compte à la fois de la dimension cognitive et intellectuelle de la personnalité, mais aussi de ses valeurs et qualité spirituelles, morales et sociales. Tout comme le «vivre ensemble» serait axé sur l'apprentissage aux valeurs et compétences fondées sur le respect de la vie, de la dignité humaine et de la diversité culturelle: «l'éducation scolaire n'est qu'une partie ou une période d'un processus éducatif continu». Il est nécessaire de réorienter et de réorganiser les programmes scolaires en mettant l'accent sur «le développement complet et le plein épanouissement du potentiel humain de chaque apprenant». Il faut donc penser à une «école nouvelle», capable de doter les élèves, les étudiants des outils susceptibles d'enrichir leur apprentissage au-delà du cadre scolaire. A l'heure de la mondialisation, l'école doit se pencher sur l'enseignement et la promotion des valeurs: «la complexité du monde moderne implique le recours à la multidisciplinarité dont l'école est naturellement le lieu d'expression. Plus que la famille, l'école est le seul lieu privilégié pour l'éducation aux valeurs puisqu'elle est supposée posséder des spécialistes dans tous les domaines» (Muhimpundu: 2006) cité par OGOWET L., MOUSSOUNDA Y., et MOUYIVOU BONGO P., (2017: 359). Il est donc question de redynamiser l'école dans sa mission cardinale de socialisation des apprenants afin de la rendre utile à la société, de sorte que ces derniers soient capables de retenir, pour leur vie future, les acquis pertinents. Cela suppose qu'il faut mobiliser les moyens d'une mise en place d'une institution commise au développement des compétences donnant la possibilité au citoyen de se prendre en charge, de faire face à toutes les situations auxquelles il pourrait être confronté.



Les programmes scolaires pourraient par exemple être liés à d'autres compétences multidisciplinaires, interdisciplinaires et thématiques. A l'école, on doit: apprendre à penser; apprendre à communiquer; apprendre à vivre ensemble; apprendre à être soi-même; apprendre à faire et à entreprendre.

Des modules de formation en «éthique et déontologie professionnelle», «éducation à la citoyenneté» ont par exemple été initiés depuis près de dix (10) ans à l'École Normale Supérieure du Gabon, mais il faut intensifier des actions en vue de valoriser l'éducation traditionnelle à l'école des blancs.

CONCLUSION

Notre contribution avait pour ambition de cerner les modèles d'enseignement endogènes et modernes dans le système éducatif gabonais.

En nous appuyant sur certains genres littéraires oraux tels le proverbe, le conte et le chant, nous avons voulu marquer la réalité spécifique qui caractérise les sociétés de tradition orale, à l'instar de la société gabonaise. En précisant que cette société est basée sur l'oralité, il nous paraissait opportun de montrer que celle-ci utilise la parole comme un instrument qui véhicule la sagesse africaine, les connaissances, en somme des valeurs sociales et culturelles.

Par ailleurs, il importait aussi de présenter le modèle d'éducation moderne qui est une émanation de la colonisation et donc porté sur des valeurs occidentales qui mettent en exergue les programmes officiels. Nous avons signalé que certains ministères, par leurs attributions et missions, sont chargés de la mise en œuvre et de l'application la politique d'éducation au Gabon.

Si nous avons relevé des divergences notoires du point de vue des principes et du fonctionnement des deux modes d'éducation, des aspects les rapprochant ont tout aussi été identifiés et peuvent être mis au compte de l'universalité de certaines méthodes d'enseignement. L'économie des éléments ci-dessus énoncés nous ont amenés à formuler une série de questions allant dans le sens du devenir de l'école dans sa conception actuelle au Gabon. Ainsi, nous nous sommes demandé comment les deux modèles pouvaient cohabiter dans un même système. Cette préoccupation voudrait répondre aux nouveaux enjeux dans le monde de l'éducation et, surtout dans un contexte de mondialisation. Nous sommes donc parvenus à égrainer quelques pistes et suggestions qui pourraient aider à asseoir une «école nouvelle» orientée plus vers l'éducation pour le développement durable et, des acquisitions des savoirs universelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÂ, A.H., (2000), *Contes initiatiques peuls*, Paris: Editions Presse Pocket, 1985. 1^{ère} éd. NEA
- BAUMGARDT, U., et UGOCHUKWU, F., (2005), *Approches littéraires de l'oralité africaine*, Paris, Karthala.
- BAUMGARDT, U., et DERIVE J., (2008), *Littératures orales africaines, perspectives théorique et méthodologiques*, Paris, Karthala.
- BAUTIER, J-C, (1980), *Tradition orale et identité culturelle*, Paris: C.N.R.S.
- BRETEAU, C, CALAME-GRIAULE, G, Le GUERINEL, N., (1978). «Pour une lecture initiatique des contes populaires», *Bulletin du Centre Thomas-More*, n° 21, 6^e année, mars, pp. 11-29.
- BRU M., (2006) «Que sais-je?» N° 572
- CALAME-GRIAULE, G., 1987, Les voix de la parole, *Journal des Africanistes*, n°57, Fasc.1-2.
- CALAME-GRIAULE, G., (1991), *Le renouveau du conte*, Paris: C.N.R.S.
- CALVET, L.J., (1984), *La tradition orale*, Coll. Que sais-je? Paris: PUF.



- CAUVIN, J., (1980), *La parole traditionnelle, Les classiques africains*, Paris: Coll. «Comprendre».
- CAILLOT M., (1994). «Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique» dans F. ROPE et L., TANGUY, savoirs et compétences, Paris l'Harmattan.
- CHAUVIN C., (2005), *Concevoir un Stage de Formation – De l'analyse de la demande à la réalisation des supports pédagogiques*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- COURAU S., (2009), *Les Outils d'Excellence du Formateur – Tome2: Concevoir et animer des sessions de formation*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 8è édition 2009.
- EVINE N., (2017), «cours de grammaire, Licence I, Département des Littératures Africaines», Libreville, Université Omar Bongo
- MATSANGA MACKOSSOT G., (1996), «Procédures et rhétorique de la palabre dans la société traditionnelle africaine: cas des punu du Gabon», Mémoire de maîtrise, Libreville, Université Omar Bongo
- MOUKAGNI F., (2008), «Planification macro-micro d'un cours dans la perspective d'une pédagogie active» *Module de formation à l'intention des enseignants*: Inspection générale de la pédagogie
- NGUIMBI L., et MOMBO S. (2012), *Techniques d'animation pédagogique: Module de formation à l'intention des Conseillers Pédagogiques stagiaires de l'ENSET. IGP*
- PERRENOUD, Ph. (1997), *Développer des compétences dès l'école*. Paris, Edition ESF, collection pratiques et enjeux pédagogiques
- PREGENT R., (1990), *La préparation d'un cours*. Montréal: Editions Ecole Polytechnique.



Aprendizaje Reflexivo del profesorado para atención a la diversidad. Propuestas de mejora para España y México

Miñán Espigares, Antonio
Universidad de Granada, Granada, España
aminan@ugr.es

Juárez Romero, Claudia Amanda
Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México, México
amandajuarezrom.unam@gmail.com

Alcántara Santuario, Armando
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México
aralsantuario@gmail.com

Resumen

En este trabajo se plantea potenciar el aprendizaje reflexivo en la formación de profesorado, tanto inicial como continua, en relación con el aprendizaje para avanzar en la inclusión. Se trata de una investigación cualitativa comparada, con una muestra de 50 alumnos/as en México y España. Sus observaciones en la práctica y sus opiniones acerca del conocimiento que tienen de la práctica nos ayuda a conocer los aspectos fundamentales para una adecuada formación para la diversidad. Las observaciones realizadas por estudiantes de España y México han sido comparadas, obteniendo una conclusión en forma de sugerencia para mejorar los programas formativos. Algunos de los resultados importantes del trabajo hacen referencia a la importancia de no poner límites a ningún alumno y permitir que avancen hasta donde puedan pero sin que nuestras expectativas como docentes influyan o determinen. También hemos podido comprobar que aunque la necesidad de respetar e incluir todas las culturas es común en ambos países, en España parece que predomina el alumnado procedente de otros países, mientras que en México, proceden de otros estados. En ambos casos se debe atender a las diferencias culturales o contextuales. Una de las claves de la inclusión es tratar a todos con el mismo respeto. En ambos países se debe avanzar mucho para conseguir niveles de inclusión mayores. No sólo en la Escuela sino en la sociedad.

Abstract

In this work, it is proposed to promote reflective learning in teacher training, both initial and ongoing, in relation to learning to advance in inclusion. It is a comparative qualitative research, with a sample of 50 students in Mexico and Spain. Their observations in practice and their opinions about the knowledge they have of the practice helps us to know the fundamental aspects for an adequate formation for diversity. The observations made by students from Spain and Mexico have been compared, obtaining a conclusion in the form of a suggestion to improve the training programs. Some of the important results of the work refer to the importance of not placing limits on any student and allowing them to advance as far as they can but without our expectations as teachers influencing or determining. We have also seen that although the need to respect and include all cultures is common in both countries, in Spain it seems that students from other countries predominate, while in Mexico, they come from other states. In both cases, cultural or contextual differences must be addressed. One of the keys to inclusion is to treat everyone with the same respect. In both countries, much progress must be made to achieve higher levels of inclusion. Not only in the School but insociety.

Palabras clave: formación del profesorado, atención a la diversidad, inclusión, aprendizaje reflexivo.

Keywords: teacher training, attention to diversity, inclusion, reflective learning.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la docencia universitaria se está poniendo énfasis en el incremento del aprendizaje reflexivo. Desde la perspectiva del profesional reflexivo se entiende la práctica docente como un escenario donde se producen conocimientos y se concibe al profesorado como poseedor de teorías

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.025>



implícitas que constituyen un pilar muy importante para la enseñanza (Anijovich et al, 2009). Estos conocimientos y estas teorías implícitas pueden gestarse ya desde la formación inicial del profesorado. En el caso de la formación para atender la diversidad resulta especialmente importante este aprendizaje reflexivo. Este trabajo se puede aplicar también al profesorado en ejercicio.

Según Llorent y Llorent (2012), la opinión que tengan de la Educación Inclusiva los futuros maestros es determinante para la escuela. Estos autores realizan un estudio de Educación Comparada utilizando el análisis documental, entrevistas, evocaciones libres y encuestas. En este caso se comparan las opiniones de los futuros maestros y maestras de: Río de Janeiro (Brasil), Cabo Verde, Córdoba (España) y Sevilla (España). En el análisis de resultados de este estudio se exponen con detalle los términos que asocian los futuros maestros y maestras a la inclusión. Si nos fijamos en la palabra que utilizan con mayor frecuencia en cada uno de estos lugares estudiados obtenemos el siguiente cuadro:

Tabla 1. Término más utilizado asociado a inclusión según cada país del estudio.

	BRASIL	CABO VERDE	CÓRDOBA	SEVILLA
IGUALDAD	X	X		X
INTEGRACIÓN			X	

Se puede observar cómo la palabra que ocupa el primer lugar en tres de las universidades estudiadas es «igualdad», seguida de la palabra «integración», que es priorizada por parte de una de las tres. Igualdad hace referencia a la tendencia a conseguir la equiparación de todos/as los/as ciudadanos/as en derechos y obligaciones. Por otra parte, la palabra integración hace referencia a la acción para que alguien o algo pase a formar parte de un todo. Un tipo de interpretación podría hacernos llegar a la conclusión de que los futuros docentes tienen la idea, el principio, hacia donde hay que tender: la igualdad de oportunidades para hacer sociedades más inclusivas. Pero, según nuestra interpretación, habría que hacer mucho más en las Facultades de Educación y Escuelas Normales de Magisterio para que esta ideología reconocida se convierta en competencias, y aprendizaje de estrategias con las que, en el futuro profesional en los centros educativos, sean capaces de conseguir escuelas inclusivas reales. Los autores concluyen que la inclusión educativa se entiende en los tres países estudiados como «un concepto que se nutre de ideas relativas a la igualdad, diversidad, integración, oportunidad, educación, respeto, ... esenciales para este término». (Lloret y Lloret, 2012, p.57).

Siguiendo a Payá (2010), podemos destacar como aspectos fundamentales sobre los que se debe centrar el aprendizaje reflexivo de los futuros docentes en relación con la inclusión, los siguientes:

- a. Políticas, legislación y su aplicación en la práctica: En general, en todos los países, la legislación y la política educativa recogen los principios de las convenciones internacionales, tales como el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental, la no discriminación o el acceso universal a la educación. En muchas ocasiones el principal foco de atención es en la atención de personas con discapacidad. Sin embargo, la formación de docentes debe enfocarse como reflexión crítica que permita reconocer que una cosa es la legislación y otra el cumplimiento de esa legislación en la práctica. Reconocer las causas por las que esto ocurre debe priorizarse en la formación de docentes para la diversidad. El principal reto es conseguir una educación de calidad junto con equidad. En muchos escenarios es importante acompañar las medidas educativas de otras medidas dentro de planes integrales. Es importante destacar como un elemento clave de la Educación Inclusiva, potenciar la participación de la comunidad educativa y de la sociedad en general.
- b. Diferentes concepciones de Educación Inclusiva: En América Latina pueden reconocerse, al menos, cuatro enfoques, según Payá (2010). Éstos son:
 - Enfoque comprensivo o de Atención a la Diversidad: Dar respuesta a la diversidad en un marco común de Escuela, asegurando la igualdad de oportunidades, la lucha contra la discriminación y la promoción de la equidad. En esta línea se encuentran países como Argentina, Brasil, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En este aspecto comprensivo suele hablarse de currículo flexible y adaptado.



- Enfoque que carece de planteamientos políticos claros o de prioridades en Educación Inclusiva. En esta línea pueden estar países como Bolivia o Guatemala.
 - Enfoque de Educación Especial o de atención a alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En esta línea se encuentra El Salvador.
 - Enfoque doble de Educación Inclusiva y de atención a alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En esta línea se encuentran países como Nicaragua.
- c. Grupos prioritarios considerados: Según los países, las políticas suelen priorizar a: personas con discapacidad, alumnado con necesidades educativas especiales, grupos en riesgo de exclusión social o con gran vulnerabilidad, alumnado que abandonan los estudios, de procedencia rural, indígenas, no escolarizados, analfabetos, poblaciones desplazadas, mujeres, estudiantes con talento excepcional, niños hospitalizados, poblaciones afrodescendientes, grupos afectados por la violencia, sida, etc. (p.130).
- d. Metodologías que atiendan la diversidad: Uso de metodologías, estrategias y adaptaciones que atiendan la diversidad de alumnado, generando climas de aula y de centro favorecedores de la inclusión.

Bronckbank y McGill (2002), proponen usar la práctica reflexiva como un medio, por el que se puede estimular a los estudiantes a que se observen a sí mismos y de mantener un diálogo crítico consigo mismos. El estudiante se hace preguntas sobre sus pensamientos y acciones.

Creemos que es importante que los futuros docentes, en su formación para la diversidad, tomen conciencia de los conocimientos prácticos al enfrentarlos con los teóricos, y reflexionen sobre las teorías, las prácticas y las incoherencias que se producen en la práctica, obstáculos y puntos positivos. Que tomen conciencia sobre el significado de sus experiencias y aprendizajes. Practicar mediante aprendizaje reflexivo «les permite a los estudiantes ser más conscientes de sus propios enfoques de aprendizaje».

El propósito de este trabajo es sugerir propuestas de mejora para que los futuros docentes, a lo largo de su formación inicial, obtengan un aprendizaje más reflexivo y profundo que permita realizar una práctica para la diversidad más adecuada en el marco de una educación inclusiva. Aunque las sugerencias que exponemos son muy útiles también para la formación del profesorado en ejercicio.

1. MÉTODO

Mediante una encuesta de preguntas abiertas pedimos a un grupo de estudiantes de México y de España que valoren cuál creen ellos que es la situación en las escuelas en relación con la inclusión. De esa manera se ponen en juego los conocimientos que obtienen en la formación inicial sobre inclusión educativa, las competencias que adquieren y su capacidad de comprensión del contexto escolar.

Esta encuesta cualitativa se realizó mediante una pregunta abierta al final de un cuestionario, que sirvió para averiguar la percepción que tenían los futuros docentes sobre la situación de la inclusión en los centros educativos, en el caso de España. En el caso de México se organizaron las principales respuestas obtenidas en España elaborando un conjunto de preguntas relacionadas con esas observaciones de los estudiantes españolas, pidiéndoles que escriban ejemplos y opiniones sobre esas cuestiones. Posteriormente, hemos analizado las respuestas a dichas preguntas y las hemos comparado. En total hemos trabajado con un grupo de clase de magisterio en España y otro grupo de clase en México, de unos 50 alumnos aproximadamente.

2. RESULTADOS

Hemos analizado las observaciones que indican tanto los estudiantes (futuros docentes) de España y de México, extrayendo conclusiones en forma de sugerencias para el aprendizaje reflexivo. Esta información puede ser de gran importancia para poder enriquecer los programas de asignaturas relacionadas con atención a la diversidad, tanto en México, como en España. Así como seminarios



de capacitación para profesores en ejercicio. La información expuesta en la tabla puede ser usada como instrumento formativo de profesorado por lo que la exponemos completa a continuación:

Tabla 2. Comparación entre observaciones de estudiantes de Magisterio de España y de México. Sugerencias para mejorar su formación.

Categoría	Observaciones realizadas por los estudiantes de España	Observaciones realizadas por los estudiantes de México	Sugerencias para el aprendizaje reflexivo en la Formación de docentes: MEJORAS.
1. Altas Expectativas para todos/as.	El profesorado en ejercicio suele poner altas expectativas de progreso sólo en algunos alumnos.	Se dejan llevar por cómo se llevan con el alumno, más que por el trabajo que hace. Comparan a los alumnos.	Es importante que las altas expectativas se tengan para todos. «No pongamos límites».
2. Educación intercultural.	En las aulas hay bastantes alumnos de otros países: de países árabes, de países africanos, ...	Más que de culturas diferentes, de contextos diferentes. Hay diferentes acentos y modismos. De otros estados, usan palabras desconocidas.	Dedicar tiempo a aprender estrategias para la educación intercultural (España) e intercontextual (México).
3. Formación en otras necesidades educativas específicas que suelen olvidarse.	Hay niños con retraso de aprendizaje, y con otras situaciones relacionadas con ansiedad y demás, además de otros alumnos con NEE.	No hay muchos, 1 caso de Cataratas, otro con enfermedad desconocida.	Debemos tener esto presente y estar abiertos a estudiar otras necesidades específicas que podrían presentarse en el aula además de las más comunes.
4. Respeto para todos/as.	Hay maestros/as que tratan a todos por igual aún habiendo una gran diversidad.	Tienen preferencias por algunos. Con los que le caen mal no.	La clave de la inclusión es tratar a todos con igual respeto.
5. Atención por igual a todo el alumnado.	Se suele dar preferencia a los mejores alumnos.	Tienen preferencia por algunos, se refleja en las calificaciones, les dejan pasar primero, que elijan equipo. Genera competitividad y malos modos entre compañeros	Como docentes debemos tener la misma atención a todo el alumnado.
6. Usar un lenguaje adecuado afectivo con todo el alumnado.	Se suele regañar a los alumnos que tienen más necesidades, incluso se emplea un lenguaje algo despectivo.	Sólo regañan cuando se distraen. Pero la mayoría de las veces no.	Eliminar las prácticas pedagógicas del regaño, del castigo, del uso de un lenguaje que despectivo.
7. Sociedad / Educación Inclusiva.	La inclusión está muy atrasada. Hasta que la sociedad no cambie su manera de pensar y sus comportamientos con la Escuela, no cambiará la Educación.	Está muy atrasada, muchas personas no demuestran respeto. Sigue existiendo la discriminación. Muchos no aceptan las diferencias, incluso cuando son virtudes. La sociedad tiene que estar más informada. Falta cultura de inclusión.	Es preciso que avancen tanto la sociedad como el sistema educativo, pero parece que la sociedad es la que tiene que cambiar más para dar impulso a la educación.
8. Atención a zonas más vulnerables.	En los centros que están en zonas más desfavorecidas existe un mejor clima de atención a la diversidad.	Suele haber más exclusión porque las personas tienen diferentes tradiciones y formas de pensar.	Dedicar atención a comprender cómo proceder ante la problemática compleja y variada que se presenta en las zonas más



9. Un buen trato (afectivo y pedagógico).	Cuando un niño con discapacidad es tratado de buena forma, el aprendizaje se produce mejor. Esto ocurre por ejemplo con alumnado con síndrome de Asperger. «Si se capta la atención del alumnado con NEE todo es posible»	Por lo general se les brinda mayores atenciones. Se le da seguimiento pero no se trata. A los niños con síndrome de Down se les trata bien. Se les da afecto especial y se les ayuda.	A veces es tan sencillo como tratar adecuadamente al alumnado y el aprendizaje, el buen comportamiento, etc. va viniendo.
10. El apoyo dentro del aula ordinaria.	Cuando sacan a un alumno de clase para llevarlo al aula de Educación Especial, el alumno se siente mal.	En un caso de audición lo sacaban pero lo integraron bien en el salón de clases. Se sienten mal porque en ese momento todos lo observan e incluso lo señalan y él cree que es el peor del mundo.	El apoyo debe producirse dentro del aula.
11. Aprendizaje cooperativo mejora la autoestima.	Cuando no se tiene en cuenta al alumnado con NEE le afecta a la autoestima y a la relación con los compañeros.	Cuando se le ignora se le daña su autoestima o reciben burlas a su persona. También cuando no se le deja participar y levanta la mano. Cuando no se le tiene en cuenta.	Se debe fomentar la interacción entre compañeros mediante las estrategias cooperativas adecuadas.
12. Dar ejemplo	Si un profesor trata con respeto a todos, los compañeros del alumno con NEE, también lo hacen. Si ocurre al contrario, los compañeros le imitan también.	Se suele copiar lo que el profesor hace. Si el profesor trata bien a la niña con síndrome de Down los demás le imitan.	Tomar conciencia de la enorme influencia que tiene nuestro comportamiento como docentes con una buena actitud y tratamiento de todos/as.
13. Colaboración de las instituciones locales.	Las instituciones locales no suelen colaborar con el centro en actividades educativas.	No se conoce.	Una clave de la inclusión está relacionada con el nivel de involucramiento en el centro de las instituciones locales.
14. La innovación docente para la inclusión.	Siempre tenemos que innovar como docentes.	Se deben llevar dinámicas cuando hay algunos con NEE. Con la inclusión el profesorado debe abrirse a un cambio. Debe salirse de lo tradicional en cuanto a castigos. Debemos prepararnos para usar estrategias inclusivas. Siempre debe estar innovando para adaptarse a las distintas situaciones.	La innovación docente tiene mucho que ver con la atención a la diversidad puesto que la utilización de estrategias innovadoras puede dar respuesta a problemas a veces difíciles.
15. Formación del profesorado en ejercicio.	No todos los docentes están suficientemente formados ni tienen una actitud adecuada.	No todos están bien formados. Algunos no se abren al cambio. Otros no van y luego ponen 10. Falta mucha preparación para la inclusión. Muchos no tuvieron una práctica.	La diversidad de profesorado no está suficientemente atendida. Sin embargo deben tener un denominador común: la actitud positiva hacia la inclusión. La educación es un derecho de todas las personas.





16. Coordinación entre agentes implicados.	Se tiene que conseguir una cooperación entre familias y profesorado.	Entre profesores y familias sí hay buena relación. Tienen que formar un buen equipo para trabajar.	La coordinación y colaboración tiene que ser muy buena entre alumnado, profesorado, familias e instituciones.
17. El nivel de inclusión es bajo.	Todavía queda mucho que mejorar para que la Educación Inclusiva sea una realidad.	Hay un nivel medio, unos lo llevan y otros no. Más bien bajo. Hay altos índices de discriminación. No hay cultura de inclusión en la sociedad.	La percepción en general es que se ha mejorado algo pero aún queda mucho por hacer.
18. La importancia de la implicación y motivación del profesorado.	La implicación del profesorado puede hacer que funcionen situaciones incluso con pocos recursos.	Con buena actitud y motivación hay buenos resultados y se resuelven los obstáculos. Que tenga seguridad.	La gran motivación e implicación del profesorado puede incluso compensar la falta de otros recursos.
19. Nivel de inclusión	Haciendo una estimación, en apariencia podría hablarse de un 90 – 95% del nivel de inclusión alcanzado, cuando en la realidad es de sólo el 45-55%. Pudiera situarse en un nivel medio-bajo.	60 - 65 %. En algún caso se señala el 30%. Lo que nos acercaría si hiciéramos media al 45% aproximadamente.	Es importante reflexionar acerca del nivel alcanzado en inclusión a la vista de los indicios.
20. Concienciación a la sociedad y al profesorado.	Existen todavía muchos prejuicios.	Existen muchos prejuicios como la forma de vestir, la sexualidad, los discapacitados.	La tradición ha dejado en nuestra conciencia colectiva muchos temores, mitos y prejuicios que conviene identificar para establecer las ideas correctas.
21. Misma atención como profesionales a todas las NEE.	Hay veces en que se observa que a un determinado tipo de NEE se le da diferente atención, por ejemplo a un niño con síndrome de Down mejor que a otro con síndrome de Asperger, ...	No se han observado casos. Cada NEE requiere tratamientos diferentes según sus necesidades, aunque se les debe tratar con la misma atención o interés.	Las mayores dificultades podrían hacer que disminuya nuestra atención como profesionales y búsqueda de estrategias. Se debe compensar esta situación.
22. El máximo de la inclusión.	El máximo de la inclusión, si hiciéramos una prospectiva es que se trabaje de manera normal, natural con todos.	Que todos sean iguales. Cambiaría radicalmente la forma de enseñar. Se ayudaría a aceptar las diferencias.	La inclusión, en su perfección sería una escolarización normal, diversificada pero natural y normal donde cada uno puede desarrollar sus potencialidades.
23. Discriminación positiva (o Acción positiva).	Tratar a todos por igual, también es un error.	Todos tenemos los mismos derechos. Todos merecemos respeto pero adaptándonos a los diferentes comportamientos. Hay que ser equitativo. Mismos derechos con diferentes características.	Tratar a todos por igual como si no tuvieran discapacidades, sin hacer distinciones está mal, hay que ayudar a cada cual según sus necesidades. Dar el apoyo que necesita cada uno.

24. Resaltar lo positivo.	Algunos profesores resaltan las necesidades y discapacidades delante de los demás y eso perjudica a la autoestima.	Los profesores resaltan las discapacidades , a veces lo hacen. Y eso afecta al comportamiento. Se sienten menos.	Es preciso no resaltar las discapacidades y dificultades delante de los compañeros porque genera un clima de rechazo y afecta a la autoestima del alumno con NEE. Esto hace que los demás lo vean como inaccesible y diferente en sentido negativo. Se deben resaltar las cualidades, lo positivo.
25. Voluntariado en el aula.	Los voluntarios ayudan muchísimo y generan un buen clima inclusivo y de colaboración entre todos.	Es buena idea que permitan a voluntarios/as ayudar en las Escuelas. Sería de gran utilidad. Por ejemplo a través de la oficina de universidad y desarrollo.	El voluntariado debe integrarse en las tareas cooperativas del aula, esto supone un beneficio para todo el alumnado, al mismo tiempo que una ayuda para el tutor.
26. Prácticas de anticipación.	Es posible que el profesorado que no lo hace bien le falte experiencia o formación o interés.	Los profesores tienen que informarse más sobre inclusión. No fueron formados. En algunos casos es falta de actitud.	La falta de experiencia se puede suplir con más prácticas y lo que es más importante con experiencias prácticas de anticipación, que enriquezcan el número de prácticas.
27. La inclusión son oportunidades de aprendizaje para todos.	Profundizando en el por qué ocurren prácticas poco inclusivas puede ser porque el profesorado lo vive como un problema y no como una ventaja.	En algunos casos puede ser que lo vivan como un problema.	La inclusión es una oportunidad para enriquecerse personal y profesionalmente. Se dan oportunidades de aprendizaje para todos, incluso para ser mejores profesores.

3. DISCUSIÓN

Tal y como dice uno de los futuros docentes que respondió a nuestra pregunta: A día de hoy es cierto que la inclusión no está del todo ligada a la educación tal y como debería, pero con el paso del tiempo y con la máxima implicación de familia y escuela podemos hacer que esto sea posible.

Podemos sintetizar diciendo que en relación a la inclusión, según nuestros datos, que en España se está intentado conseguir en las escuelas , aunque se aprecia que aún queda mucho por hacer. Nuestros datos señalan alrededor de un 45 – 55 % el nivel de consecución de la inclusión, aunque tal vez pueda arriesgarse un porcentaje de entre 50 y 60 %.

Por su parte en México la situación, puede tal vez, definirse como caótica, necesitando establecer una coordinación y un orden entre la legislación y las políticas, la formación de docentes para atender la diversidad, las prácticas inclusivas y la concienciación social.

La inclusión real es aún un sueño, un esperado final feliz para todos esos alumnos que ejercieron su derecho a graduarse, pero no su derecho a participar y a aprender en las escuelas. (Sánchez, 2016). Aún así se sitúa en torno al 45%, como aproximación de nuestros datos.



Según la autora, en México existen dos unidades que no siempre consiguen que el alumnado con NEE consigan la inclusión. Se trata de los Centros de Atención Múltiple (CAM) como servicio escolarizado para alumnos en condición de discapacidad o trastornos graves del desarrollo, y en las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Un USAER es una célula de especialistas que se encuentran dentro de las escuelas trabajando en colaboración con los maestros de grupo. Tal vez pueden servir los siguientes datos para ilustrar superficialmente la situación en México: hay 450 centros para atención para estudiantes discapacitados en educación media superior. En educación básica se calcula que hay 300 mil niños con discapacidad; 24.8% de las personas con discapacidad no saben leer y escribir; solo 45% en edad escolar asiste a clases y el promedio de escolaridad es de 4.8 años (UNOiNews,2016).

Por su parte, Ramírez Moguel (s.f.) dice que:

Aunque la inclusión educativa está muy lejos de ser una realidad en la mayoría de las escuelas del país, es importante reconocer que ha sido parte de un proceso en donde se han observado cambios importantes.

4. CONCLUSIONES

La clave está en la actitud, compromiso, implicación y motivación del profesorado. Tanto del profesorado novel como del experto. Por lo tanto el riesgo es que a pesar de una formación de calidad y en la línea de lo que en este trabajo se está planteando, el profesorado se quede en lo superficial y no lleguen a profundizar en lo esencial. Y lo que es peor que se dejen influenciar por las actitudes superficiales que enfrentan la escasez de recursos, humanos y materiales y otras situaciones a la verdadera tarea de hacer una inclusión efectiva. A la que tienen derecho todos los alumnos/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. et al (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Llorent, V. y Llorent, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 5, N° 2, p.p. 43-59.
- Payá, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de future. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, N.º 3.
- Ramírez Moguel (s.f.). Reflexión sobre la inclusión educativa en México y los avances para estudiantes con discapacidad múltiple. Perkins. Recuperado de: http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/153_1Educacion%20Inclusiva%20-%20M%20Ramirez.pdf.
- Sánchez, T. (2016). *Retos de la inclusión educativa en México*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/blogue-ros-aprender-es-mi-derecho/2016/10/03/retos-la-inclusion-educativa-mexico/>.
- UNOiNews (2016). *Los retos de la Educación Inclusiva en México*. Recuperado de: <http://mx.unoi.com/2016/09/13/los-retos-de-la-inclusion-educativa-en-mexico/>.

La ciudadanía europea y los MENAs: la intervención europea, desafíos y oportunidades.

Neubauer Esteban, Adrián

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Madrid, España
Adrian.neubauer@outlook.com

Resumen

El siglo XXI se caracterizó en sus comienzos en la Unión Europea como una de las etapas más prometedoras de este gran organismo internacional. Se iniciaron una serie de medidas y tratados internacionales de gran magnitud, como la zona Schengen, el Plan Bolonia, la creación del Euro y la «Estrategia Europa 2020». El sino de estos tratados y decisiones, no es más que consolidar a la Unión Europea como una gran potencia a nivel económico y científico, convirtiéndola en la primera fuerza mundial en investigación y creación de conocimiento. No podemos obviar cuál era y sigue siendo el gran desafío social y político: el desarrollo y el compromiso de una ciudadanía europea.

Sin embargo, la Unión Europea se ha tenido que enfrentar a grandes desafíos que han puesto en jaque y han cuestionado este sueño político-social, tales como: la crisis económica, el auge de la extrema derecha y los movimientos nacionalistas dentro de los Estados Miembros y el movimiento migratorio a causa del conflicto en Siria. Estas personas inmigrantes se han convertido y utilizado como herramientas políticas para legitimar movimientos secesionistas con la Unión Europea. Asimismo, esta crisis humanitaria ha afectado con gran dureza a los Menores de Edad No Acompañados (MENA), convirtiéndolos en el objetivo de mafias y redes de tráfico de personas. Ante este escenario, la Unión Europea se enfrenta hacia dónde camina esa ansiada ciudadanía europea: hacia la humanidad y la globalidad, o hacia un eurocentrismo en contra de los derechos humanos.

Abstract

The XXI century has characterised in its beginning in the European Union as one of the most promising stage of this big international organism. They were started a bunch of measures and international treatments of big magnitude, as Schengen's zone, The Bologna Plan, the Euro and "European Strategy 2020". The objective of this treatments and decisions, it is not other than consolidating to the European Union as a big economical power, and a reference in the knowledge production. We can't forget which was and still being the big social and political challenge: developing and compromising of an European citizenship.

Nevertheless, the European Union has been to afford big challenges that have put in doubt this socio-political dream, some of them are: the financial crisis, the increasing extreme right and nationalist powers inside the Member States, besides the migratory movement due to the Syrian conflict. These immigrant persons have been used as political tools to legitimize nationalist movements against the European Union. Likewise, this humanitarian crisis has affected specially to Unaccompanied Minors, converting them in the objective of mafias and human trafficking networks. In this scenery, the European Union affront to where walks the European citizenship: to the humanity and globalism, or to an eurocentrism against human rights.

Palabras clave: Ciudadanía europea, Menores de Edad No Acompañados, Unión Europea, Educación inclusiva.

Keywords: European citizenship, Unaccompanied Minors, European Union, Inclusive education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años las migraciones con destino a la Unión Europea han sufrido un cambio drástico, en términos cuantitativos y cualitativos. El número de solicitudes de asilo ha crecido exponencialmen-

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.026>



te desde el año 2014, pasando de un número relativamente estable entre 11.000 y 13.000 anuales, a doblarse en este mismo año (Comisión Europea, 2015). Dentro de estas personas, destaca la relevancia progresiva que están adquiriendo los Menores de Edad No Acompañados (MENAs).

Las medidas de intervención adoptadas por la Unión Europea para garantizar los derechos humanos y los intereses de sus Estados Miembro, a menudo se han visto como posiciones contrarias. Algunos de estas contradicciones se evidencian en el *Plan de Acción contra los Menores de Edad (2010-2014)*, el *Reglamento Dublín* y la *Agenda Migratoria de la Unión Europea*.

Conocer en profundidad el fenómeno de los MENAs es un paso fundamental para atender a las necesidades de estos menores desde un enfoque basado en los derechos humanos, respetando por otro lado, los intereses nacionales e internacionales de la Unión Europea. Asimismo, en este trabajo pasaremos a describir el perfil de estos menores en la Unión y qué medidas adopta ésta para favorecer su inclusión y desarrollar una ciudadanía europea, con miras a una ciudadanía cada vez más global, una ciudadanía supranacional.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La ciudadanía europea del siglo XXI

A finales del siglo XX la Unión Europea inició un proceso a través del cual desarrollaría y consolidaría el europeísmo y el sentimiento de Europa en sus ciudadanos. Para ello, ratificó tres grandes tratados: la Declaración de la Sorbona (1998), el Plan Bolonia (1999) y la Estrategia Lisboa (Neubauer Esteban, A., 2017). En estos documentos se deja entrever qué modelo de ciudadano quiere desarrollar la Unión Europea. Dichos ciudadanos han de ser personas competitivas, con un buen nivel de lenguas extranjeras y una gran cualificación. De este modo, el mercado único y la movilidad laboral será una realidad, y con ello, la cohesión social dentro de la Unión.

Para ello, la universidad se convierte en un pilar fundamental para formar a estos futuros ciudadanos. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la apuesta más firme en este sentido, pues mediante la homologación de títulos y los programas Erasmus, se facilita que esa movilidad e igualdad de oportunidades sea real.

Por otro lado, no podemos olvidar los valores intrínsecos de este organismo internacional, tales como la paz y la solidaridad. A menudo, cuando se habla de la Unión Europea se hace en términos económicos, pero si analizamos bien sus documentos, el desarrollo económico no es más que un medio para un fin: la ciudadanía europea.

Sin embargo, los Estados europeos tienen un dilema al que es difícil atender de una manera coherente y armónica: apostar por una ciudadanía global (Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J., 2006; Estévez, A., 2016) o por una ciudadanía europea. Al igual que sucediera en la Guerra de Independencia Americana, España, en este caso la Unión Europea, se encuentra en una encrucijada. España durante la revolución norteamericana, no podía apoyar una guerra de independencia, pues legitimaría las sublevaciones en las colonias propias en el futuro. En el caso de la Unión, debería apostar por una «comunidad supranacional» (Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J., 2006) en base al ejemplo que predica. Sin embargo, las políticas restrictivas migratorias con los terceros países, conllevan a la Unión a una mirada eurocéntrica, en detrimento de una mirada global, tal y como demuestran las actuaciones de la Unión en materia migratoria y las «devoluciones en caliente» que realizan de emigrantes, incluidos menores de edad. En el siguiente apartado estudiaremos en mayor profundidad cuál es el perfil de estos menores de edad, atendiendo a un sector especialmente vulnerable: los Menores de Edad No Acompañados (MENAs).

1.2. Los Menores de Edad No Acompañados en Europa: una mirada global

La Unión Europea, a través de su Consejo y la Resolución del 26 de julio de 1997, cataloga y define a los MENAs como «todos los nacionales de países terceros menores de 18 años que entran en el territorio de los Estados miembros sin estar acompañados de un adulto que sea responsable de ellos por la ley o el hábito, y mientras no estén efectivamente bajo cargo de tal persona (...) (así como) menores nacionales de países terceros que fueron dejados solos después de entrar en el territorio del Estado miembro» (97/C 221/03).

Los motivos que llevan a estos menores a la migración son muy variados, y su análisis es fundamental para poder brindarles una atención adecuada en función de sus necesidades biopsicosociales. En primer lugar, cabe destacar el gran número de migraciones como consecuencia de los conflictos bélicos o armados y que huyen de sus territorios nacionales con el fin de buscar protección internacional o asilo (Torrado Martín Palomino, E., 2012; Comisión Europea, 2015; Novara C., Serio, C. y Moscato, G., 2016; Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017A; Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017B).

Otro de los principales motivos es la reunificación familiar, pues muchos de los menores huyen hacia países donde tengan familiares que ya residan allí. (Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J., 2006; Comisión Europea, 2015; Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017A + Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017B). Por otro lado, no podemos olvidar el factor económico y las expectativas de tener una mejora en su calidad de vida (Comisión Europea, 2015). De hecho, es habitual encontrarse migraciones programadas y planificadas con menores como un proyecto familiar. Estas migraciones cuentan con la ventaja y protección internacional que han de brindar los Estados a los menores, siendo ellos los abanderados de esta migración familiar. (Torrado Martín Palomino, E., 2012; Novara C., Serio, C. y Moscato, G., 2016).

En el caso de las mujeres, pese a ser un número muy inferior que el de los hombres, sus motivos son distintos que los de los varones. Las mujeres huyen de los sistemas patriarcales de sus países de origen en busca de una mayor libertad y autonomía. (Torrado Martín Palomino, E., 2012). Para terminar, en muchos casos, esta migración se entiende como un proceso, un rito natural y necesario que convierte a los menores en adultos (Torrado Martín Palomino, E., 2012)

El perfil de estas personas responde habitualmente a varones, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años (Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J., 2006). Su nacionalidad varía en función del Estado europeo, pero principalmente son afganos, sirios, somalís y eritreos. En el caso de España predominan los de origen marroquí (Comisión Europea, 2015).

Habitualmente tienen dificultades para integrarse en los sistemas educativos y tienen una baja o nula cualificación personal, debido entre otras causas a la falta de manejo del idioma y su cultura (Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J., 2006). Esto se traduce en una mayor vulnerabilidad (Van Os, E.C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstr, A. E., Post, W. J. Post y Knorth, E. J., 2016; Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017A) que favorece el riesgo de exclusión social (Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J., 2006), acentuado también por su rechazo habitual de los sistemas de protección ofrecidos por el país de acogida (Van Os, E.C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstr, A. E., Post, W. J. Post y Knorth, E. J., 2016).

Debido a las experiencias traumáticas que han vivido durante su migración (muertes, explotación sexual, laboral...), padecen problemas mentales y de salud, tales como estrés, ansiedad y depresión (Van Os, E.C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstr, A. E., Post, W. J. Post y Knorth, E. J., 2016; Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017A).

Por otro lado, son personas resilientes, con una gran cantidad de recursos para hacer frente a nuevos desafíos y necesidades. Estas habilidades las desarrollan en los centros de espera mediante labores donde desarrollan sus destrezas para distraerse y mantener a raya el aburrimiento y la esperanza (Kaukko, M. y Wernesjö, U., 2017A).



2. LA INTERVENCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA RESPECTO A LOS MENAS

2.1. Marco legal y estado actual de los MENAs en la Unión Europea

Este nuevo modelo de migración rompe los estándares tradicionales de las personas migrantes con destino a la Unión Europea. Asimismo, el gran auge de este fenómeno como consecuencia del conflicto armado en Oriente Medio ha supuesto un gran reto para la Unión. Sin embargo, la creación del Plan de Acción MENAs (2010-2014), el Reglamento Dublín y la Agenda Migratoria, han esclarecido todas las dudas respecto a la actuación con estos menores para los Estados Miembro.

En estos documentos se puede dejar entrever la gran confusión que existe por parte de los Estados Miembro respecto a la acogida y la garantía del interés superior de los menores en sus territorios nacionales. El *Plan de Acción de la Unión Europea sobre los Menores de Edad No Acompañados (2010-2014)*. Este plan se puede dividir en tres grandes módulos o acciones (Rocamora Fernández, A., 2013): la prevención, la protección y las soluciones.

Sin embargo, en cuanto a las soluciones existe una gran disparidad de actuaciones por parte de los Estados. Cabe destacar el caso de Alemania, que ha suprimido el Reglamento Dublín II, estudiando y procesando todas las solicitudes de asilo por parte de los refugiados.

Por otro lado, desde la propia Unión Europea se han lanzado tratados internacionales que sirvan de referencia a los Estados sobre sus políticas estatales, destacando la *Agenda Europea de Migración*, donde se puede ver como el «Manual de Retorno», supone un claro mensaje de que hay que cerrar filas y las fronteras a los migrantes procedentes de terceros países.

2.2. Desafíos y oportunidades

Recientes estudios han ratificado que el gran desafío de la Unión Europea es armonizar las actuaciones por parte de sus Estados, pudiendo vislumbrar claramente dos modelos de atención a las solicitudes de asilo. Por un lado, los Estados del norte de Europa son mucho más abiertos y muestran más favorables a acoger a los MENAs y refugiados. Por el contrario, los países del sur de Europa son reacios a esta idea.

El siguiente desafío, sería el de reducir el tiempo de espera de los MENAs en los centros de acogida o urgencia. Durante ese proceso el menor se siente impotente ante la incapacidad de decidir sobre su propio destino. Además, se sienten solos y aburridos en estos centros. Respecto al proceso de información que reciben, se sienten muy descontentos por la falta de ella durante el procedimiento. No saben bien a qué atenerse y a menudo las falsas promesas incumplidas les generan una gran frustración y desolación.

Por otro lado, las oportunidades que brindan estos menores son numerosas. En primer lugar, su inclusión en la sociedad y su pleno desarrollo de libertades y derechos, es una excelente forma de construir puentes entre Europa y el resto del mundo. Su integración en la sociedad podría favorecer la eliminación de prejuicios y las connotaciones negativas tan extendidas, especialmente por los medios de comunicación, hacia el mundo árabe y la religión islámica (Neubauer Esteban, A., Martín Collado, B. y Pérez Roldán, T., 2016)

En otros términos, la llegada de estos menores puede facilitar el sentimiento de una ciudadanía global y que la multiculturalidad en las aulas educativas sea una realidad. Sus experiencias, su forma de entender la vida, su madurez, sus costumbres y su deseo de libertad son valores incalculables para un sistema educativo extasiado de calidad y excelencia.

En último lugar, su participación y vivencias pueden ser de gran ayuda a la hora de elaborar políticas migratorias en la Unión Europea, con el fin de salvaguardar el interés superior del menor y los derechos humanos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Asimismo, estos menores y pese a los tratados, convenios y declaraciones internacionales que salvaguardan y protegen a la infancia, es posible discernir la doble condición con la que conviven estos menores, al estar entre la protección internacional y su estatus de personas ilegales en los países de acogida.

La Unión Europea debe apostar fuertemente por defender y promover los derechos de la infancia, entendiendo a los MENAs como menores, antes que inmigrantes. Esto significa que haya un mayor control en las fronteras y en las rutas migratorias para combatir y erradicar las redes de tráfico y trata de personas. Por otro lado, es necesario acabar con las «devoluciones en caliente» y velar por el interés superior del menor, acorde a los tratados internacionales, especialmente la Convención de los Derechos del Niño (1989). Es preciso crear sistemas que garanticen que se respeta el derecho al asilo de los menores, por encima de los intereses económicos, políticos y sociales de las naciones.

La ciudadanía europea en el siglo XXI debe concebirse y afrontarse desde una perspectiva multicultural e integradora, donde diferentes culturas, religiones y tradiciones se sientan partícipes y parte del continente europeo, y para ello, la voz y la participación de estas personas en el proceso, es la herramienta más poderosa para garantizar el éxito de una ciudadanía europea, una ciudadanía global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allègre, Claude; Blackstone, Tessa; Berlinger, Luigi y Ruetters, Jürgen (1998). «Declaración de la Sorbona». Obtenido el 12 de marzo de 2018 desde https://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf.
- Bueno Abad, J. R. y Mestre Luján, F. J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 14 (diciembre 2006); pp. 155-170.
- Comisión Europea (2015). Unaccompanied Minors in the EU. Obtenido el 20 de abril de 2018 desde https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/asylum/uam/uam_infographic_a4_en.pdf.
- Consejo Europeo (2000). «La Estrategia de Lisboa». Obtenido el 4 de enero de 2018 desde http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Internacional/FICHEROS/Estrategia_de_Lisboa_y_Proceso_de_Liubliana.pdf.
- Neubauer Esteban, A. (2017). Estudio comparado de los sistemas educativos y la formación inicial docente en la etapa de Educación Infantil de Italia, España y Grecia. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2 (7), 100-123.
- Estévez, A. (2016). ¿Derechos humanos o ciudadanía universal? Aproximación al debate de derechos en la migración. *Revista mexicana de sociología*, 78(1), 61-87.
- Kaukko, M., y Wernesjö, U. (2017A). Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden. *Childhood*, 24(1), 7-20. Kaukko, M., y Wernesjö, U. (2017B). The Management of Time and Waiting by Unaccompanied Asylum-Seeking Girls in Finland. *Journal of Refugee Studies*.
- La Unión Europea (1999). «Declaración Bolonia». Obtenido el 10 de enero de 2018 desde <http://www.bib.ufro.cl/portav3/files/informe-de-declaracion-de-bolonia.pdf>.
- Neubauer Esteban, A., Martín Collado, B. y Pérez Roldán, T. (2016). Análisis crítico de los discursos que los medios de comunicación proyectan sobre la inmigración y su impacto en la escuela. *II Congreso Internacional Hispano-Marroquí: «Diversidad cultural, inmigración e inclusión educativa»*.
- Novara, C., Serio, C., y Moscato, G. (2016). Unaccompanied foreign minors in the Italian context: From legal order to networking in educational services. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2016, 1229-1235.
- Rocamora Fernández, A. (2013). El plan de acción de la Unión Europea sobre los menores extranjeros no acompañados (2010-2014) y su impacto en el ordenamiento jurídico español y catalán. Obtenido el 12 de abril de 2018 desde <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48430/1/ANNA%20Rocamora-uria.pdf>.



- Torrado Martín Palomino, E., (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, (10), 65-84.
- Van Os, E. C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstra, A. E., Post, W. J., y Knorth, E. J. (2016). Knowledge of the unknown child: a systematic review of the elements of the best interests of the child assessment for recently arrived refugee children. *Clinical child and family psychology review*, 19(3), 185-203.



Jóvenes en la ciudad: trayectorias educativas y sociales de los hijos e hijas de familias inmigradas

Pàmies-Rovira, Jordi

Departament Pedagogia Sistemàtica i Social
EMIGRA CER Migracions - UAB
Cerdanyola del Vallès, España
jordi.pamies@uab.cat

Sánchez-Martí, Angelina

Departament Pedagogia Sistemàtica i Social
EMIGRA CER Migracions - UAB
Cerdanyola del Vallès, España
angelina.sanchez@uab.cat

Agud-Morell, Ingrid

Departament Pedagogia Sistemàtica i Social
EMIGRA CER Migracions - UAB
Cerdanyola del Vallès, España
ingrid.agud@uab.cat

Resumen

En el actual contexto de crisis, ciertos colectivos son más vulnerables y se encuentran expuestos de forma especial a situaciones de desigualdad escolar y social. Este es el caso de los hijos e hijas de familias inmigradas quienes presentan unos elevados índices de paro y fracaso escolar y mayores dificultades para desarrollar procesos de construcción identitaria. La investigación internacional y española ha producido un número significativo de trabajos sobre la desventaja académica de estos jóvenes, y específicamente de ciertos grupos nacionales. Así ocurre también en Cataluña, donde persisten las diferencias con los jóvenes autóctonos, a pesar del mayor tiempo de asentamiento de algunos grupos. Las investigaciones en educación y migraciones han planteado las principales causas de esta situación y las implicaciones que tiene respecto a los procesos de integración y de cohesión social. Sin embargo, las aproximaciones para reconocer las causas del éxito han sido escasas. Esta comunicación presenta los resultados preliminares de un proyecto de investigación que tiene por objetivo conocer la situación de los hijos e hijas de familias inmigradas en un municipio de tamaño medio de Cataluña, donde están presentes 67 nacionalidades y donde la más numerosa es la marroquí. Concretamente y a través de una metodología mixta, el objetivo de la investigación es reconocer las condiciones y posibilidades para el éxito académico y la continuidad educativa entre los jóvenes de origen inmigrante y reconstruir los factores centrales que facilitan el desarrollo de sus trayectorias así como la consolidación de aspiraciones académicas. Para ello, se adapta una perspectiva comparada de tipo «cross-group» (entre grupos) para dilucidar las diferencias entre las nacionalidades más presentes en el estudio.

Abstract

In the current context of crisis, certain groups are more vulnerable and are exposed especially to situations of school and social inequality. This is the case of the children of immigrant families who show high rates of unemployment and school failure and greater difficulties in developing identity construction processes. International and Spanish research has produced a significant number of works on the academic disadvantage of these young people, and specifically of certain national groups. This is also the case in Catalonia, where differences persist with native youth, despite the longer settlement times of some groups. Research in education and migration has raised the main causes of this situation and its implications regarding the processes of integration and social cohesion. However, approaches to recognize the causes of success have been scarce. This paper presents the preliminary results of a research project that aims to know the situation of the children of immigrant families in a medium-sized municipality in Catalonia, where 67 nationalities are present and where the largest is Moroccan. Specifically, and through a mixed methodology, the objective of this study is to recognize the conditions and possibilities for academic success and educational continuity among young people of immigrant families and to reconstruct the central factors that facilitate the development of their trajectories as well as the consolidation of their academic aspirations. In doing so, a comparative perspective “cross-group» (among migrant groups) will be adopted to elucidate the differences between the largest nationalities present in the study.

Palabras clave: jóvenes inmigrantes, trayectorias escolares y sociales, éxito y continuidad educativa.

Keywords: young immigrants, school and social trajectories, success and educational continuity.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.027>



INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de crisis, ciertos colectivos son especialmente vulnerables y se encuentran expuestos de forma particular a situaciones de desigualdad escolar y social. Este es el caso de los hijos e hijas de familias inmigradas, un grupo que presenta unos elevados índices de paro y fracaso escolar y a menudo mayores dificultades para poder desarrollar procesos de construcción identitaria. Las investigaciones muestran que en la mayoría de los países existen diferencias significativas entre el rendimiento de estos estudiantes extranjeros y sus iguales nativos (OCDE, 2015a). En el caso de Cataluña, a pesar de la falta de datos oficiales existentes sobre los resultados académicos que obtiene el alumnado extranjero en las diferentes etapas educativas, contamos con investigaciones que les atribuyen, como sucede en otros entornos, unos resultados inferiores, una baja acreditación y unos menores niveles de continuidad postobligatoria que sus iguales nativos. Sin embargo, la constatación de estas tendencias que ponen de relieve la existencia de trayectorias de fracaso, no debería invisibilizar las experiencias de éxito y continuidad educativa que tienen también otros jóvenes extranjeros de ambos sexos en las sociedades que se encuentran (Bertrán, Ponferrada y Pàmies, 2016; Sánchez-Martí, 2016). Ambas situaciones son las que se desean abordar en la propuesta que se presenta y que recoge la experiencia acumulada en investigación básica aplicada en esta línea.

1. TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ÉXITO Y MINORÍAS

Las investigaciones señalan que, apesar de tener una actitud más positiva hacia la escuela y unas aspiraciones más elevadas los jóvenes extranjeros obtienen peores resultados que sus iguales nativos y que, sus aspiraciones disminuyen con el tiempo mientras que, en especial entre ciertos grupos, no mejoran sus resultados académicos (Kaoy Tienda, 1995; OCDE 2015b, entre otros).

La literatura de investigación sobre migración y educación muestra, así mismo, como se reinscriben las desigualdades y se distribuyen las oportunidades en la escuela. Y señala, también, que en los diversos sistemas educativos tanto las políticas públicas como la estructura y cultura escolar adquieren formas y significaciones diferenciadas entre los y las jóvenes de minorías y colaboran en la construcción de sus experiencias y trayectorias (Oakes, 1985; Anyon, 1997; Crul y Doomernik, 2003; Dumay y Dupriez, 2009, ente otros). En particular, señalan que la variabilidad de las experiencias y trayectorias escolares vienen condicionadas, tanto por las políticas públicas - y en especial educativas -, las estructuras de inserción y las prácticas que facilitan o no las transiciones e incorporaciones en los nuevos contextos, como por las percepciones – objetivas u objetivables – que estos jóvenes y sus familias tienen de la estructura de oportunidades y de la realidad social. Estas dimensiones resultan en especial significativas para explicar las experiencias escolares entre los grupos, en especial, aquellos que han tenido una historia de contacto previa con las sociedades de destino (Gibson y Ogbu, 1991).

Sin embargo, la constatación de la existencia de unas tendencias de fracaso escolar no puede invisibilizar las trayectorias de éxito y la creciente participación social de una parte considerable de jóvenes inmigrantes e hijos de inmigrantes de ambos sexos. Desde ambas perspectivas y teniendo en cuenta las aportaciones de la literatura de investigación en migraciones y educación, se plantea la investigación que se presenta.

2. METODOLOGÍA

Este proyecto, a demanda del Departamento de Ciudadanía de un Ayuntamiento de la provincia de Barcelona, se inscribe en la necesidad de conocer la situación de los jóvenes hijos e hijas de familias inmigradas en el municipio, donde hay 54 nacionalidades y donde la más numerosa es la nacionalidad marroquí. La finalidad del proyecto es conocer las trayectorias y los procesos de integración escolar y social de los hijos e hijas de familias inmigradas, de entre 12 y 24 años, que viven en el municipio.

El diseño metodológico de esta investigación es de carácter mixto. La complejidad de la temática y el carácter holístico de los objetivos perseguidos justifican que la metodología de este estudio responda a un método mixto secuencial (Creswell y Plano Clark, 2007) que incluye diversas técnicas de obtención de información con potencialidades y cualidades complementarias. El estudio se plantea en tres fases diferenciadas y responde a un diseño metodológico mixto de tipo descriptivo-comprensivo con técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida y análisis de datos. Las fases del diseño son las siguientes:

- Fase 1. Estudio para encuesta de las trayectorias educativas y sociales de los jóvenes de familia sin migradas.



En esta fase se ha administrado un cuestionario dirigido a la población de jóvenes de 12 a 16 años que cursa la educación secundaria obligatoria de todos los centros públicos y privados del municipio. El instrumento de medida ha sido adaptado a partir de un cuestionario de uno de los antecedentes director de este estudio (RESL.eu). Originariamente este instrumento estaba dirigido a recoger las experiencias y monitorizar las trayectorias de los jóvenes que llegan al final de la etapa de educación obligatoria para identificar posibles factores de riesgo que pueden derivar en procesos de abandono escolar prematuro. El instrumento fue administrado en siete estados miembro de la UE. Muchos de los indicadores recogidos mediante este cuestionario responden a los objetivos específicos aquí detallados, por lo que se estimó conveniente su adaptación en este estudio. Así mismo, se concibe como una oportunidad para comparar ciertos indicadores con datos internacionales.

La aplicación de los cuestionarios a todos los centros educativos del municipio estaba planificado para los meses de marzo-mayo de 2018. Finalmente, la aplicación del mismo se ha iniciado en el mes de mayo, por lo que todavía no se cuenta con datos suficientes para hablar de resultados preliminares.

— Fase 2. Análisis en profundidad de las trayectorias educativas y sociales de los jóvenes de familia sin migradas.

Fruto del análisis anterior, está prevista una segunda fase cualitativa en la que se prevé la realización de historias de vida a un número adecuado de los jóvenes y grupos de discusión de jóvenes y profesionales de la educación, representantes de asociaciones, y técnicos del ámbito municipal. La realización de historias de vida y del método biográfico interpretativo (Breckner, 2000; Fischer-Rosenthal, 2000, entre otros) debe permitir tanto contextualizar su experiencia narrativa en el ámbito de la escuela como en el de las transiciones y las relaciones inter e intraculturales. En todos estos ámbitos la incidencia de las políticas, culturas y prácticas (educativas, laborales, sociales, etc.) son un elemento clave en tanto que establecen las condiciones para y de la integración. Y a su vez articulan como referentes los dispositivos a implementar. Valorar el significado objetivo y objetivable que estas políticas, culturas y prácticas han tenido en sus procesos de integración social y en sus trayectorias vitales se convierte en un elemento clave que da sentido a los resultados que han obtenido y nos habla de las posibilidades y también de los límites existentes en la sociedad catalana.

Para completar esta aproximación se realizarán diferentes grupos de discusión con agentes implicados en su trayectoria tanto desde la vertiente intragrupo como exogrupo. Concretamente, está previsto realizar grupos de discusión con miembros de asociaciones, tanto culturales como religiosas, profesionales vinculados a los dispositivos para la acogida, integración y cohesión social, así como con docentes y profesionales vinculados a la escuela y otros dispositivos para la acogida o apoyo educativo del municipio.

— Fase 3. Elaboración de propuestas de mejora y de intervención educativa y social.

En esta fase se llevará a cabo la integración de los resultados obtenidos en las dos fases anteriores, los cuales serán recogidos en el informe final del estudio y, a partir de los cuales, surgen las propuestas y orientaciones de intervención educativa y social.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio permitirán:

- describir las trayectorias escolares y sociales de los hijos e hijas de familias inmigradas en el municipio donde se ha llevado a cabo el estudio.
- conocer los factores que inciden de forma positiva y aquellos que han actuado y actúan como factores limitantes en los procesos de integración escolar y social de estos chicos y chicas.
- identificar las características -escolares y sociales- que comparten los chicos/as hijos de familias inmigradas con trayectorias de éxito y establecer el vínculo con el papel de las instituciones -y los agentes- de educación formal y no formal del municipio.
- identificar las condiciones de la institución escolar -estructura y cultura- en las que se desarrollan y se han desarrollado las trayectorias de los hijos e hijas de familias inmigradas.
- reconocer el grado de identificación y los puntos que pueden devenir de conflicto en el caso de los hijos e hijas de familias inmigradas.
- hacer propuestas de mejora dirigidas al desarrollo de políticas públicas y educativas a partir de los factores de éxito identificados en las trayectorias académicas y sociales de estos chicos y chicas.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En Cataluña, aunque existen escasos datos al respecto, sabemos que hay chicos y chicas de origen extranjero que obtienen peores resultados que sus iguales autóctonos al finalizar la ESO y tienen una menor continuidad académica (Serra y Paludàrias, 2007), llegando a naturalizar la situación como algo propio de estos grupos (Abajo y Carrasco, 2004; Pàmies, 2011). Estos chicos y chicas de origen inmigrante a lo largo de su escolarización con mayor frecuencia son encuadrados en grupos escolares de menor prestigio, y orientados, como ocurre en otros países europeos, hacia itinerarios de formación profesional y ocupacional (Carrasco, Ruiz-Haro y Bereményi, 2018). Pero como han mostrado investigaciones anteriores (Pàmies y Bertran, 2016; Sánchez-Martí, 2016) cuando consiguen trazar trayectorias de éxito y continuidad educativa, coinciden una serie de dimensiones: el apoyo de la familia, el capital social del grupo de iguales, una experiencia escolar positiva y la figura de un profesor que acompaña y ayuda a superar las situaciones de crisis, y el apoyo ofrecido por las asociaciones inter o intraétnicas.

Resulta conveniente pues que en el estudio de la situación educativa de los hijos e hijas de inmigrantes, además de ampliar el corpus de conocimiento en la línea del fracaso, que ha descrito el fenómeno y ha buscado las causas, introduzcamos la perspectiva centrada en las condiciones para el éxito, desde una perspectiva sociopedagógica. Con este objetivo se desarrolla esta investigación que viene a completar los datos obtenidos en proyectos de investigación básica y aplicada anteriores en los ámbitos escolares, familiares y comunitarios centrados en los hijos e hijas de familias inmigrantes en Cataluña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press.
- Bertran, M., Ponferrada, M. y Pàmies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race Ethnicity & Education*, 19(1), 161-181.
- Breckner, R. (2000). The Meaning of the 'Iron Curtain' in East-West Migration Biographies, in: R. Breckner, D. Kalekin-Fishman und I. Miethe (Hg.) *Biographies and the Division of Europe. Experience, Action and Change on the 'Eastern Side'* (pp.367-387). Opladen: Leske+Budrich.
- Carrasco, S., Ruiz-Haro, I. y Bereményi, B. Á. (2018). No bridges to reengagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Catalonia (Spain) from a qualitative approach. En Ch. Timmermann, L. Van Praag & N. Clycq, eds., *Reducing Early School Leaving in the EU. A Quantitative and Qualitative Study*. London: Routledge (en prensa).
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SageCrul y Doomernik.
- Dumay, X. y Dupriez, V. (ed.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Bruselas: De Boeck.
- Fischer-Rosenthal, W. (2000). Address lost: How to Fix Lives. Biographical Structuring in the European Modern Age. En R. Breckner et al. (Hg.) *Biographies and the Division of Europe* (pp. 55-75). Opladen: Leske +Budrich.
- Gibson, M. y Ogbu, J. (eds.) (1996). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Nueva York: Garland Publishing.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: the educational performance of immigrants youth, *Sociological Quarterly*, 76 (1), 1-19.
- Oakes, J (1985 [2005]). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Yale University Press OCDE (2015a). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris.
- OCDE (2015b). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. Paris.
- Pàmies, J. (2011). Moroccan immigrants at a secondary school in Catalonia. En W. Berg, J. Spithouralis & J. Lalor (dir). *Cultural diversity in the Classroom*. Springer VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sánchez-Martí, A (2016). Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria: centres educatius i agents institucionals. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Serra, C. y Paludàrias, J. M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M.J. Larios y M. Nadal (dir.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006* (pp. 301-334). Barcelona: Mediterrània.



Profesorado de educación primaria y educación social ante la diversidad cultural: comparación de actitudes del alumnado entre España y Argentina

Rebolledo Gámez, Teresa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
tjrebgam@upo.es

Resumen

Las actitudes de los profesionales educativos ante las situaciones de diversidad se encuentran influenciadas por la formación inicial que reciben en el ámbito de la educación inclusiva. En este trabajo tenemos como objetivo analizar las actitudes del alumnado de las titulaciones de Profesorado en Educación Primaria y Educación Social ante la diversidad cultural, desde una perspectiva comparada entre España y Argentina. Partiendo de una metodología comparada, se ha implementado una encuesta al alumnado de último curso de ambas titulaciones en dichos países.

Los resultados obtenidos apuntan que la mayoría del alumnado no identificaba diversidad cultural con inmigración, ya que en ninguna de las titulaciones o países se hallaron porcentajes superiores al 50% de alumnado que indicara estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, exceptuando al alumnado de Educación Social en Argentina, en el resto de titulaciones y países, la mayoría del alumnado consideraba que la diversidad cultural hacía referencia a minorías étnicas.

Por ello, podemos concluir que la mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina, así como el alumnado de Educación Social de España, identificaba la diversidad cultural con colectivos étnicos minoritarios (sin incluir a las personas inmigrantes).

Este discurso sobre la diversidad cultural desde una perspectiva restringida conlleva el peligro de centrar las intervenciones para la atención a la diversidad cultural en «los otros», «los diferentes», fomentando acciones educativas, donde se enfatizan las diferencias (Barandica, 2006). De esta forma, se puede transmitir la idea de la diversidad cultural está en los demás mientras que los individuos locales son menos «étnicos» (Barquín, 2015). En contrapunto, las acciones educativas interculturales, por principio, se dirigen a todas las personas, colectivos e instituciones, independientemente de la presencia mayor o menor de minorías culturales y/o étnicas (Aguado, 2004; Barandica, 2006; Bartolomé, 2002).

Abstract

Attitudes of the educational professionals to diversity situations are influenced by the initial training in the scope of inclusive education. In this paper, we have aimed to analyze the attitudes in cultural diversity of students of primary education teachers and social education degrees, from a comparative perspective between Spain and Argentina. Based on a comparative methodology, it implemented a survey of students in the last year of both degrees in those countries.

The results indicate that the majority of students didn't identify diversity with immigration, since percentages greater than 50% of students indicating agreement with this statement were found in any of the degrees or countries. However, except for students of social education in Argentina, in the rest of degrees and countries, the majority of students considered that cultural diversity referred to ethnic minorities. Therefore, we can conclude that most students of primary education teachers in Spain and Argentina, as well as students of social education of Spain, identified cultural diversity with collective ethnic minority (not including immigrants people).

This discourse on cultural diversity from a restricted perspective brings the danger of focusing interventions for attention to cultural diversity on «the other», «different», promoting educational actions, which will emphasize the differences (Barandica, 2006). In this way, it can be transmitted the idea of cultural diversity is in others while local individuals are less "ethnic" (Barquin, 2015). In counterpoint, intercultural educational actions, by principle, are directed at all persons, groups and institutions, regardless of the more or less cultural and/or ethnic minority presence (Aguado, 2004; Barandica, 2006; Bartholomew, 2002).

Palabras clave: Actitudes, diversidad cultural, educación comparada, profesorado, educación social.

Keywords: Attitudes, cultural diversity, comparative education, teacher, social education.

INTRODUCCIÓN

Las actitudes de los/as profesionales educativos ante las situaciones de diversidad se encuentran influenciadas por la formación inicial que reciben en el ámbito de la educación inclusiva. Para aproximarnos a este conocimiento, presentamos en este trabajo los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar las actitudes del alumnado de las titulaciones de Profesorado en Educación Primaria y Educación Social ante la diversidad cultural, desde una perspectiva comparada entre España y Argentina.

Conocer las percepciones del alumnado de las titulaciones de profesorado en Educación Primaria y Educación Social nos ayuda a determinar su posicionamiento frente al ámbito de la diversidad. Batsiou et al. (2008, citado en Boer et al., 2011), detectaban en su estudio que las actitudes docentes estaban influenciadas por la información y el conocimiento que el profesorado tenía sobre la inclusión, de modo que observó la existencia de una relación significativa entre la formación que el profesorado tenía sobre la atención a la diversidad y las actitudes que mostraban hacia la inclusividad.

La formación en diversidad cultural influye sobre las creencias que tiene el alumnado sobre esta realidad y que, a su vez, repercute en su futura labor profesional. Las actitudes de inhibición o pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea un punto fundamental de las buenas prácticas docentes (Leiva, 2010).

Asimismo, en lo referente a la educación social, esta cuestión toma especial relevancia, en tanto posiblemente, uno de los ejes definitorios de la intervención de los/as educadores/as sociales en la actualidad sea la diversidad. Los ámbitos de intervención de los/as educadores/as sociales están impregnados de diversidad, como si ésta fuera un sello inherente a la intervención socioeducativa, porque pocas veces un/a educador/a trabaja con un grupo homogéneo y poco cambiante (Senent, 2011).

Una educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad (Blanco, 2008). Como punto de partida, en este apartado nos centramos en las percepciones que presentaba el alumnado de la titulación de Educación Social respecto al campo de la diversidad. Así, analizamos, entre otras cuestiones, la relación entre diversidad cultural y culturas minoritarias, además de las actitudes hacia la inclusión educativa, social y laboral de los colectivos culturalmente diversos.

1. METODOLOGÍA

Basándonos en una metodología de Educación Comparada, utilizamos como unidad de comparación el nivel estatal (Argentina y España). A partir de las fases planteadas por autores como Bereday (1964), Hilker (1962), García Garrido (1991), Ferrer (2002) o Llorent (2002), distinguimos cuatro fases en nuestra investigación: Identificación del problema (1ª fase); Estudio descriptivo y explicativo (2ª fase); Yuxtaposición e interpretación de resultados (3ª fase); y Estudio comparativo (4ª fase). En este trabajo destacamos los resultados obtenidos fundamentalmente en las fases de yuxtaposición y estudio comparativo.

Tomando como referencia una metodología de corte cuantitativo, este estudio tiene como objetivo comparar las actitudes ante la diversidad cultural del alumnado de último curso de las titulaciones en Educación Social y Profesorado de Educación Primaria en España y Argentina.

Para ello, se implementó una encuesta, con un error muestral del 4,88%, a 404 estudiantes matriculados/as en el último curso de dichas titulaciones en centros de carácter público, elegidos al azar en función de criterios de voluntariedad y disposición de las instituciones para su colaboración en este estudio. Concretamente, realizando un muestreo probabilístico estratificado, participaron 182 sujetos de Argentina y 222 de España. Por titulaciones, 290 participantes pertenecían a la titulación de Profesorado de Educación Primaria y 114, a Educación Social.

El instrumento utilizado fue un cuestionario, diseñado para este estudio y sometido a una doble validación: validación por personas expertas, tanto en metodología como en contenido; y posteriormente, la aplicación de un *pretest* a un grupo experimental que poseía características similares.



En cuanto a la estructura del instrumento, además de un bloque previo con datos de identificación e información sociodemográfica, este cuestionario se componía por cinco dimensiones: 1) Percepciones del alumnado sobre el ámbito de la diversidad; 2) Competencias del alumnado para atender contextos de diversidad; 3) Formación del alumnado en el ámbito de la diversidad; 4) Necesidades formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad; y 5) Propuestas formativas del alumnado en el ámbito de la diversidad.

Para este trabajo, nos centraremos en la primera dimensión, que, entre otras cuestiones, contenía cuestiones relativas a las actitudes del alumnado acerca de la diversidad cultural.

Cabe señalar que dicho cuestionario obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,916, lo que indicaba una alta fiabilidad, así como fue implementado de forma personal y online entre los años 2014 y 2015.

Los datos presentados en este trabajo son resultado de un análisis bivariante en el que se utilizó como prueba no paramétrica la *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Por último, para el tratamiento y análisis de los datos se utilizó el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20.

2. ACTITUDES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL ALUMNADO DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA Y ARGENTINA

En la presentación de los resultados obtenidos en este apartado de la investigación, realizamos una comparación entre países según la titulación observada.

El alumnado de las titulaciones de profesorado de Educación Primaria de España y Argentina mostró similitudes en cuanto a su desacuerdo sobre la vinculación de este ámbito con la inmigración y minorías étnicas, así como, en ambos casos, expresó su acuerdo general con la necesidad de intervenciones específicas en este campo.

Sin embargo, se hallaron diferencias significativas el ítem correspondiente a «*La diversidad cultural enriquece la sociedad*» ($U=11.244,000$; $p=0,012$). Pese a que el grado de acuerdo con esta afirmación fue bastante alto en el alumnado de ambos países, era significativamente mayor en España ($M=4,6$) que en Argentina ($M=4,27$).

Aproximándonos a su posicionamiento en situaciones relacionadas con los colectivos minoritarios en distintos ámbitos (laboral, social o cultural), se encontraron diferencias significativas entre los resultados de Argentina y España en cuanto a los ítems que se detallan a continuación. En éstos se preguntaba su grado de acuerdo en cuanto a que las personas de culturas minoritarias debían:

- a. *Cumplir las normas de nuestro país* ($U=11.484,000$; $p=0,040$). El alumnado de las titulaciones españolas se encontraba más de acuerdo con esta afirmación ($M=4,48$) que el de Argentina ($M=4,15$), aunque cabe destacar que en ambos países se obtuvo un valor de media que indicaba bastante acuerdo hacia esta cuestión.
- b. *Tener igualdad de derechos que el resto de personas* ($U=11.436,000$; $p=0,024$). En ambos países, el alumnado señalaba estar bastante de acuerdo con el reconocimiento de derechos de las personas de culturas minoritarias, estando significativamente más de acuerdo el alumnado de España ($M=4,69$) que el de Argentina ($M=4,38$).
- c. *Aprender la lengua oficial del país donde se encuentran* ($U=13.017,000$; $p<0,001$). Los/as estudiantes encuestados de España se mostraban más de acuerdo ($M=4,05$) que el alumnado de Argentina ($M=3,52$), con medio punto de diferencia entre las medias obtenidas. En cualquier caso, en los dos países de estudio, se encontraban de acuerdo con el deber de aprender la lengua oficial del lugar donde vivan los colectivos minoritarios.
- d. *Adaptarse a las costumbres sociales y culturales de la sociedad donde viven* ($U=13.398,000$; $p<0,001$). Mientras que, en Argentina, el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Primaria expresaba su desacuerdo con la adaptación cultural y social ($M=2,84$), en el caso de España, se mostraba de acuerdo ($M = 3,56$).



e. *Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* ($U=11.799,000$; $p=0,003$). Todo el alumnado de la titulación docente se encontraba bastante de acuerdo con esta cuestión, si bien se halló casi medio punto de diferencia entre las medias, siendo mayor en el caso de España ($M=4,49$) que en Argentina ($M=4,06$).

Por otra parte, respecto al alumnado de los estudios de Educación Social en España y Argentina, se encontraron diferencias significativas en determinadas afirmaciones relacionadas con la diversidad cultural. Por una parte, se hallaron diferencias en los siguientes ítems, relativos a que la diversidad cultural:

a. *Se refiere a las personas inmigrantes* ($U=1.110,000$; $p=0,044$). El alumnado de Argentina mostraba un mayor grado de desacuerdo ($M=1,61$) que el alumnado de España ($M=2,19$). Asimismo, la gran mayoría del alumnado de Argentina indicaba su desacuerdo, mientras que los resultados de España estaban más dispersos entre las opciones de respuesta. Este hecho podía deberse a que, a diferencia de Argentina, en España persiste la influencia de un discurso sobre interculturalidad europeo en el que existe una fuerte vinculación de la diversidad cultural con la inmigración (Carrasco,2015).

b. *Enriquece la sociedad* ($U=1.146,000$; $p=0,005$). Todo el alumnado manifestaba un alto grado de acuerdo con esta cuestión, aunque era significativamente mayor en España ($M=4,72$) que en Argentina ($M=4,33$).

Entre los resultados en los que se encontraron similitudes entre países, se mostraba que el alumnado de la titulación de Educación Social no solía vincular la diversidad cultural con las culturas minoritarias, así como reconocía las aportaciones enriquecedoras de la diversidad cultural. También expresaba su acuerdo con la necesidad de intervenciones específicas en este ámbito.

Por otro lado, con respecto a la segunda agrupación de ítems sobre el ámbito de la diversidad cultural, se encontraron diferencias en relación a que las personas de culturas minoritarias deben:

a. *Trabajar en los puestos vacantes que dejan las personas de las culturas mayoritarias o, en su caso, sociedad que los acoge* ($U=597,000$; $p=0,013$). En España, el alumnado indicaba estar en mayor desacuerdo ($M=1,56$) que el alumnado de Argentina ($M=2,11$).

b. *Ser respetadas en cuanto a sus creencias religiosas o costumbres culturales* ($U=1.138,500$; $p=0,004$). En ambos países, el alumnado mostró un alto grado de acuerdo, aunque era significativamente mayor en España ($M=4,78$) que en Argentina ($M=4,39$).

c. *Cumplir las normas de nuestro país* ($U=474,000$; $p=0,001$). Tanto el alumnado de España como el de Argentina estaba de acuerdo con esta afirmación, si bien se obtuvo casi un punto de diferencia entre las medias de ambos países, siendo mayor el grado de acuerdo en el alumnado de Argentina ($M=4,33$) que en el de España ($M=3,53$).

d. *Tener las mismas oportunidades laborales que el resto de personas del país donde viven* ($U=1.116,000$; $p=0,025$). En esta afirmación se halló un punto de diferencia entre las medias de ambos países. El alumnado de España ($M=4,56$) se mostraba bastante de acuerdo con este ítem, mientras el alumnado de Argentina estaba de acuerdo ($M=3,5$). Destacaba que ningún/a estudiante de Educación Social de España manifestó su desacuerdo con esta cuestión.

e. *Tener limitación de entrada al país a través de políticas públicas, si son extranjeros* ($U=1.101,000$; $p=0,045$). El alumnado de Argentina expresaba mayor desacuerdo ($M=1,5$) que el de España ($M=1,88$). Si bien en ambos países se reflejaba un alto grado de desacuerdo.

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, el alumnado de los estudios docentes y de Educación Social, tanto en España como en Argentina, presentaba predisposición y actitudes positivas hacia la inclusión laboral y social de los colectivos minoritarios, así como hacia el reconocimiento de sus derechos sociales y culturales. Sin embargo, los resultados señalaban cierta tendencia hacia modelos asimilacionistas por parte del alumnado. Como puede verse, por ejemplo, en el grado de acuerdo mostrado hacia la adaptación a costumbres sociales y culturales de la sociedad mayoritaria.

Por otra parte, debemos destacar una conclusión fundamental. En nuestro estudio, se encontraron diferencias entre titulaciones y países en cuanto a la identificación de la diversidad cultural con colectivos minoritarios. Es numerosa la literatura científica que establece una estrecha vinculación de la diversidad cultural con los colectivos minoritarios, identificando un mayor grado de diversidad cultural con la presencia de inmigrantes o minorías étnicas en un contexto determinado. En España, es habitual encontrar estudios ligados a la inmigración como principal fuente de la diversidad cultural. Sin embargo, en América Latina, esta mirada desde la migración no es suficiente para debatir sobre interculturalidad, sino que se requiere prestar atención a la situación de los pueblos indígenas u originarios y la experiencia de dominación en la que han estado inmersos hasta la actualidad (Quintriqueo et al., 2014).

En España, el relativamente reciente fenómeno de la inmigración ha tenido un fuerte impacto en la sociedad y se ha generalizado un discurso de los/as profesionales donde la concepción de la diversidad cultural y la atención a la diversidad, en general, se relaciona frecuentemente con inmigrante o persona extranjera (Colectivo IOE, 2007). En nuestra investigación, se encontraba una diferenciación en concepciones en torno a la diversidad cultural e inmigración, según el país de estudio.

De esta forma, en la titulación de Educación Social, se hallaron diferencias significativas entre las medias obtenidas, identificándose diversidad cultural con personas inmigrantes, en mayor medida, en España que en Argentina.

Por otro lado, la mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria indicó estar de acuerdo con que la diversidad cultural hacía referencia a minorías étnicas, tanto en España como en Argentina. En la titulación de Educación Social, se obtuvieron diferencias entre los porcentajes de alumnado que indicaba algún grado de acuerdo, siendo la mayoría del alumnado de España, pero no alcanzando la mayoría del alumnado de Argentina.

En definitiva, podemos decir que la mayoría del alumnado no identificaba diversidad cultural con inmigración, ya que en ninguna de las titulaciones o países se hallaron porcentajes superiores al 50% de alumnado que indicara estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, cuando se identificaba la diversidad cultural con minorías étnicas (tales como las personas de etnia gitana o de comunidades originarias, según el contexto), la situación era distinta. Exceptuando al alumnado de Educación Social en Argentina, en el resto de titulaciones y países, la mayoría del alumnado consideraba que la diversidad cultural hacía referencia a minorías étnicas.

Por todo ello, podemos concluir que la mayoría del alumnado de profesorado en Educación Primaria de España y Argentina, así como el alumnado de Educación Social de España, identificaba la diversidad cultural con colectivos étnicos minoritarios (sin incluir a las personas inmigrantes).

Este discurso sobre la diversidad cultural desde una perspectiva restringida conlleva el peligro de centrar las intervenciones para la atención a la diversidad cultural en «los otros», «los diferentes», fomentando acciones educativas, donde se enfatizan las diferencias (Barandica, 2006). De esta forma, se puede transmitir la idea de la diversidad cultural está en los demás mientras que los individuos locales son menos «étnicos» (Barquín, 2015).

En contrapunto, las acciones educativas interculturales, por principio, se dirigen a todas las personas, colectivos e instituciones, independientemente de la presencia mayor o menor de minorías culturales y/o étnicas (Aguado, 2004; Barandica, 2006; Bartolomé, 2002).

Cabe decir que queda mucho camino por recorrer y, aún hoy, encontramos un abismo entre la teoría sobre la interculturalidad y las escasas experiencias verdaderamente interculturales que se desarrollan en la práctica (Banks, 2009). Una práctica de la interculturalidad que debe tener presente el peligro de caer en una visión desprovista de conflicto en torno a la diversidad (Salinas y Lluch, 1996), no escondiendo las desigualdades sociales y educativas que subyacen en las relaciones entre culturas (Barquín, 2015).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, pp. 39-57.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston, EEUU: Allyn and Bacon.
- Barandica, E. (2006). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M.A. Es-somba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 15-20). Barcelona, España: Graó.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educar*, 51 (2), 443-464.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, España: Narcea.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York, EEUU: Holt, Rinehart & Winston.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Boer, A., Pijl, S.J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Carrasco Carpio, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 100/2, 155-172.
- Colectivo IOE (2007). *Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid, España: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferrer Juliá, F. (2002). *La educación comparada actual*. Madrid, España: Ariel.
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid, España: Dykinson. Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in Ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München, Alemania: Max Hueber.
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.
- Llorent Bedmar, V. (2002). *Educación comparada*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.
- Salinas Catalá, J. y Lluch Balaguer, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- Senent Sánchez, J.M (2011). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-19.

Prácticas interculturales en un contexto educativo europeo: secciones internacionales en la educación primaria francesa

Sanchez Sanchez, Beatriz

Lycée International de Saint Germain- en - Laye (Francia)
seccion.sanchez@gmail.com

Resumen

Cuando comprendemos la educación como un proceso de socialización de las personas, en el cual el individuo además de adquirir conocimientos nuevos también los asimila, entendemos que la sociedad actual siempre ha sido diversa y por ello podemos considerarla heterogénea en lo referente a su composición. Es por ello que en los centros educativos la interacción de diferentes culturas no resulta un hecho reciente para toda la comunidad educativa. Es responsabilidad de ésta dar una respuesta que parta de la diversidad como elemento y referente positivo. El sistema educativo francés cuenta con la modalidad de secciones internacionales dentro de su sistema educativo. De esta forma, el centro donde se integran puede impregnarse el proceso de aprendizaje del alumnado de una interacción cultural. Los acuerdos bilaterales que cada Estado concreta a nivel normativo y las prácticas interculturales que se llevan a cabo, en coordinación con el equipo educativo francés, deberían servirnos como punto de reflexión pedagógica.

A continuación se presenta un estudio comparado realizado entre la sección española y americana que están presentes en el contexto de l'Ecole Primaire Schnapper de Saint Germain- en-Laye (Francia). Centro público francés que imparte toda la educación primaria obligatoria. Algunas variables de este estudio toman como punto de referencia la tesis doctoral *Análisis comparativo de las secciones internacionales del Liceo Internacional de Saint Germain-en-Laye (Francia). Una experiencia intercultural europea. Defendida en febrero de 2016 en la Universitat de València.*

Abstract

Understanding education is a process of socialization of individuals where the person learns and assimilates knowledge, realizes that our society is, and always has been diverse, and that is the basis for reflection on intercultural education. It is important that each individual is able to adapt to the society in which he lives, which is why intercultural education should be understood as the means by which the integration of all students in schools is encouraged. The French educational system has the modality of international sections within its educational system. In this way, the school where they are integrated can impregnate the learning process of the students of a cultural interaction.

Therefore, the international sections are models of centers, which through their methodology, promote cultural coexistence in a foreign educational system and as such, are a practice of intercultural education, where everyone learns. The paper will present a comparative study between the Spanish and American sections contextualized in Schnapper elementary school in Saint Germain-en-Laye (France), that schools practice of compulsory education, ensures the same starting point for all by providing a single pillar in front different cultures and / or social levels where students acquire knowledge, develop rationality and critical thinking and internalize global values.

Palabras clave: interculturalidad - sistema educativo - educación primaria - interacción cultural - enseñanza internacional - comparación.

Keywords: Interculturality-education system-primary education-cultural interaction-international education-comparison.

INTRODUCCIÓN

Es importante que cada sujeto sea capaz de adaptarse a la sociedad en la que vive, por ello la educación intercultural debe entenderse como el medio por el cual se fomenta la integración de todos los alumnos en los centros educativos. «La educación intercultural es una de las principales herramientas, aunque no la única, con que contamos hoy en día para beneficiarnos de las oportunidades que nos ofrecen las sociedades multiculturales» como afirman García Martínez y Saura (2009,p.160).

Como bien refleja el título de este artículo, mediante este estudio se va a intentar explorar nuevas formas de acción y pensamiento para ayudarnos en la complejidad de este mundo global a través de las prácticas que se están llevando a cabo en los centros escolares.

En Francia, las secciones internacionales son una modalidad educativa que integra, en su sistema educativo, propuestas pedagógicas de otros países. Se puede decir que la interculturalidad que transfiere el centro donde se integran debería impregnar todo el proceso de aprendizaje del alumnado así como del resto de miembros de la comunidad educativa. A continuación se presentará un estudio comparado realizado entre las secciones españolas y americana en el contexto de la escuela de primaria Schnapper de Saint Germain-en-Laye (Francia) durante el curso escolar 2016/17.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Contexto educativo de la intercultural

En los últimos tiempos, la educación intercultural engloba un movimiento pedagógico que pretende responder a la realidad cultural de las aulas. Propone organizar experiencias sociales basadas en principios y valores de cooperación, integración e igualdad; proporcionar al alumnado destrezas que le permitan valorar la cultura y aprovechar esa diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.

En esta línea, el concepto educación intercultural aparece ante una propuesta educativa cuyo objetivo es promover el encuentro entre individuos con legados culturales divergentes, donde haya un intercambio en igualdad, de tal manera que cada grupo conserve su propia especificidad y busque el enriquecimiento mutuo.(Vega, 2011)

Es por ello que en el presente análisis se va a reflejar el desarrollo y estructura de dos sistemas educativos diferentes dentro de uno concreto que nos puede acercar a un modelo de enseñanza integrada y fundamentada en una educación intercultural. Esta interacción de culturas es un ejemplo de la capacidad de sensibilización de una comunidad educativa sobre la realidad intercultural y la necesidad de educar en ella. Sus principios constitutivos funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que el contexto educativo se hace cargo de ella en los espacios cotidianos.

Se podría decir que un contexto intercultural es el desarrollo de la capacidad de descubrir las otras culturas, y al mismo tiempo hacer posible la apertura del propio mundo a los demás. Lo intercultural pretende establecer ese intercambio necesario. «Nos permite analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales; busca el encuentro y tiene una visión crítica de otras culturas» (Martínez, 2010,p.50). Antes que un marco teórico, debe entenderse como un proyecto ético que sea capaz de asumir la interacción entre las culturas como un enriquecimiento mutuo de aquellas que están en relación directa. «*La base de l'éducation interculturelle, c'est la protection des cultures, donner les moyens de les connaître et de les partager*» (Bokova,2012,p.3).

Por ello, a continuación se realiza una aproximación al programa de secciones internacionales que aglutina el sistema educativo francés dentro de su enseñanza obligatoria y abierta a todo el alumnado que cumpla los requisitos necesarios para la doble enseñanza.



2.2. Las secciones internacionales dentro del sistema educativo francés

Las secciones internacionales son programas educativos que promueven, dentro de un contexto, experiencias educativas de carácter intercultural y de promoción del bilingüismo. Se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte, por las relaciones bilaterales con las autoridades respectivas de cada país así como al amparo de convenios o acuerdos que cada gobierno establece.

En Francia, dentro de la educación primaria obligatoria, este sistema bilingüe acoge en el mismo aula alumnos franceses y extranjeros residentes en la población. Se caracteriza porque los estudiantes reciben al menos tres horas de instrucción en un idioma extranjero según el nivel que les corresponde (véase tabla 1) y son impartidas por profesorado nativo que depende de cada una de las secciones internacionales. como bien se puede consultar en su página web. Con este tipo de enseñanzas el ministerio francés de educación se plantea los siguientes objetivos :

- crear, gracias a la presencia de estudiantes extranjeros, un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes franceses en un idioma extranjero en un nivel alto;
- facilitar la transmisión de la herencia cultural de los países encuestión;
- facilitar la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema escolar francés y su eventual retorno a su cultura de origen.

Tabla 1: Etapas educativas.

SISTEMA FRANCÉS	SISTEMA ESPAÑOL	SISTEMA AMERICANO	EDAD
CP	1º PRIMARIA	Grade 1	06/07 años
CE1	2º PRIMARIA	Grade 2	07/08 años
CE2	3º PRIMARIA	Grade 3	08/09 años
CM1	4º PRIMARIA	Grade 4	09/10 años
CM2	5º PRIMARIA	Grade 5	10/11 años

Correlación de etapas educativas de primaria entre los tres sistemas educativos.

L' école Schnapper, es un centro de enseñanza pública ubicado en el extremo sur de la población de Saint Germain-en-Laye, distante 20 kilómetros al oeste de la capital francesa. Durante el curso 2017/18 el centro cuenta con un número aproximado de 376 alumnos y alumnas. Parte de dicho alumnado está matriculado en una de las dos secciones internacionales existentes (americana y española) lo que supone para ellos un incremento de contenidos y de horario al de cualquier otro compañero de su misma edad y nivel. Cabe precisar que hay alumnado de este centro que no asiste a ninguna de las dos secciones por lo que permanece en su aula de referencia siguiendo el programa correspondiente del sistema francés.

Tanto la sección española como americana, imparten obligatoriamente clases de Lengua y cultura de su país según el nivel y currículo de su sistema educativo. Trimestralmente, las secciones se coordinan con el profesorado francés para valorar el rendimiento académico del alumnado de cada nivel educativo. Esto permite que las familias reciben un boletín de calificaciones que complementa al entregado por la parte francesa.

Los cursos de sección son impartidos por profesorado nativo que es seleccionado por el país u organismo del que depende. En el caso de la sección americana, es a través de una selección directa que realiza la asociación de padres y madres del alumnado y la dirección de la sección; y en el caso de la española, a través de un concurso que convoca anualmente el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes para funcionarios docentes. El ministerio francés únicamente ofrece sus instalaciones y gestiona la concesión de plazas para cada nivel. La coordinación entre ambas instituciones se realiza a través de los directores o máximos responsables de las secciones y la dirección del centro educativo francés.



3. LAS SECCIONES AMERICANA Y ESPAÑOLA EN LA ESCUELA SCHNAPPER DE SAINT GERMAIN - EN - LAYE (FRANCIA). BREVE ESTUDIO COMPARADO

A continuación, la metodología utilizada en la realización de este trabajo tiene su fundamento en el método comparativo de carácter deductivo que a partir de las aportaciones iniciales de Bereday y Hilker y las posteriores de García Garrido (1991), Ferrer (2002) y Martínez Usarralde (2003) nos van a permitir conocer mejor la estructura de ambas secciones internacionales y se concreta en las siguientes etapas:

- Fase descriptiva, donde se organizan los datos recogidos según cada una de las diferentes unidades comparativas que se desea estudiar.
- Fase interpretativa, donde se descifran y analizan los datos expuestos en la fase anterior.
- Fase de yuxtaposición, donde a través de tablas se pueden establecer diferencias y/o semejanzas según los ejes circunscritos.
- Fase comparativa, donde se van a formular las conclusiones comparativas propiamente dichas.

Como variables a comparar entre las dos unidades (sección americana y española) se han elegido el año de inicio de la sección, el número total de alumnado matriculado durante el curso escolar 2017/18, el tipo de gestión que regula el funcionamiento de cada una, el horario lectivo que imparten, el número de docentes que cuenta cada sección para impartir las clases, las materias que imparten y los cursos que cubre cada sección en este centro educativo.

Tabla 2: Unidades y variables comparadas.

Sección	Origen	Estudiantes	Tipo Gestión	Horario	Docentes	Materias	Cursos
Española	2002	76	Pública	3 horas	3	Lengua	CP- CM2
Americana	2002	65	Privada	4 horas	4-5	Lengua Artes Plásticas	CP- CM2

Relación de las dos unidades y de las siete variables comparadas.

Realizada la descripción de las siete variables y la yuxtaposición con las dos unidades comparativas se puede concretar las siguientes conclusiones:

Se observa que ambas secciones llevan funcionando dieciséis años en este centro y cuentan con un número aproximado de alumnado similar. La diferencia más significativa se centra en el curso de CP donde la sección americana cuenta únicamente con siete alumnos a diferencia de la española que tiene matriculados dieciseis; esto supone más del doble en este primer curso de la etapa obligatoria. Respecto a tipo de gestión, como es independiente de la parte francesa, en la sección americana es privada y la financiación y coordinación corre a cargo de la asociación de padres y madres que engloba la sección; mientras que la sección española es pública y la gestiona en su totalidad el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España. Con ello se aprecia una cierta diferencia, mientras la americana supone un gasto mensual para las familias, en el caso de la española es totalmente gratuita.

En lo referente a las materias que imparten, ambas desarrollan el curriculum de Lengua de su país con conceptos transversales de cultura, literatura, geografía... propia de cada sección. De igual manera, las dos secciones tienen un horario concreto de 6 horas semanales para cada nivel aunque la sección americana lo incrementa con una hora diaria de actividad extraescolar centrada en la enseñanza plástica.

Finalmente se observa que la sección española dispone de tres docentes para impartir las clases de los cinco niveles que comprende la educación primaria en el centro. Por su parte, la sección americana

cuenta además con un profesor/a de apoyo que puntualmente refuerza a los diferentes grupos en la competencia lectora y también disponen de un profesional para la actividad extraescolar que realizan.

Durante el curso escolar, el profesorado interactúa con el profesorado francés, con el resto del alumnado en los momentos de entrada, salida y recreo así como en la realización de actividades propias de cada sección como es la fiesta de Thanksgiving y el día de la Lengua Española donde las asociaciones de padres y madres de cada sección, organizan talleres temáticos e itinerantes en los que participa todo el profesorado y alumnado francés. Dichas actividades son desarrolladas por familiares voluntarios.

Contextualmente, en la escuela Schnapper, ambas secciones contribuyen a favorecer la expresión y participación de las dos culturas; generan actitudes positivas entre todo el alumnado del centro y facilitan una interacción cultural entre centro-familias-entorno.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La presencia de secciones internacionales en un sistema educativo otorga una apertura cultural y lingüística para toda la comunidad educativa donde la interacción está presente en cada establecimiento donde se desarrollan los programas. Las personas deben adquirir buenas habilidades para la convivencia. Estas habilidades se desarrollan cuando las personas se relacionan unas con otras, aprenden cómo son ellas mismas y toman en cuenta los sentimientos de los demás. Es importante para todos saber convivir con cualquier grupo —sea una familia, un grupo de amigos o incluso los compañeros de curso en la escuela—. Podemos afirmar que las secciones internacionales son una puerta abierta a la convivencia cultural, educativa y social por el que el sistema francés lleva apostando en su concepción de una educación internacional desde hace décadas.

A través de este estudio, nos podemos cuestionar si las prácticas interculturales de estos centros educativos son un proceso continuo o únicamente se sitúan en una fecha concreta de las programaciones de aula; si en la adquisición de competencias también se contempla el proceso de adaptación cultural para el resto de alumnado no matriculado en alguna de las dos secciones intencionales y, de igual manera como señala Llorent (2013), si hay elementos y símbolos de las dos culturas en la vida escolar de todo el centro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Section (2018). Our History. Recuperado de <http://www.americansection.org/Our-History>.
- Bokova, I. (2012). Discours de la Directrice générale de l'UNESCO à l'occasion du Colloque UDESCA-UNESCO Pour une éducation interculturelle : l'apport des universités catholiques. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002152/215279m.pdf>.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson. García Martínez, A. y Saura, J. (2009). La necesidad de impulsar la escuela intercultural. En García Martínez, y Escarbajal, *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. (151-166). Badajoz: @becedario.
- Les sections internationales au système international française (2018). Objectifs des sections internationales. Recuperado de: <http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html>.
- Llorent, V. (2013). Inmigración y educación para la diversidad en la Unión Europea. *En-clave Pedagógica*, 13, 31-44.
- Martínez Usarralde, M.J. (2003). *Educación comparada*. Madrid, La Muralla.
- Martínez Usarralde, M.J. (Ed.) (2010). Y para muestra... Políticas educativas de inmigración y modelos de escuela que practican la interculturalidad. Valencia: Departamento de Educación Comparada de Historia de la Educación de la Universitat de València.



Sección Española internacional de Saint Germain-en-Laye (2018). Informaciones generales. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/stgermain/es/home/index.shtml>.

Vega, M.C. (2011). Planes de Acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas. En Ridao, S, *La educación intercultural en Almería*. Almería: Arráez Editores.



3. SISTEMAS EDUCATIVOS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL



La escuela infantil en el marco de la atención temprana: análisis de su organización escolar para la inclusión de la primera infancia

Álvarez Díaz, Katia

Universidad de Huelva, Huelva, España
Katia.alvarez@alu.uhu.es

González Falcón, Inmaculada

Universidad de Huelva, Huelva, España
Inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Resumen

La Escuela Infantil tiene un rol importante en el desarrollo físico, psíquico, y emocional del niño con necesidades a nivel biológico/psico-social inmerso en el marco de Atención Temprana. Esta importancia aún no es del todo reconocida por la sociedad, que sigue considerando este ciclo como un periodo evolutivo con relativo interés, pero lo valoran como un servicio que permite la conciliación de la vida familiar y laboral. Estos hechos provocaron que las guarderías, ahora llamadas escuelas infantiles, nacieran desde un enfoque asistencial sin intención educativa. Tras nuestra experiencia en este campo, se viene observando una tendencia a la intelectualización de este ciclo, asumiendo objetivos y metodologías propias. Cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social reclama también cambios a la educación, de tal forma que su entorno debe ser transformado para renovar las posibilidades que se les ofrece a cada etapa. Tales cambios comienzan por asegurar espacios de mayor equidad, pertinencia e igualdad como reconocimiento a la inclusión educativa en la primera infancia. Desde este planteamiento educativo, la presente comunicación tiene por finalidad describir las características de una escuela infantil y su influencia en el desarrollo de la Atención Temprana, con el fin de analizar sus estructuras organizativas para atender a este colectivo en coordinación con otras entidades del ámbito sanitario y social. Para ello, se ha aplicado una metodología cualitativa, etnografía. Como conclusiones iniciales observamos cierta descoordinación interna y externa cuyas evidencias predicen la falta de comunicación entre los agentes que atienden a estos niños.

Abstract

The Nursery School an important role in the physical, psychic, and emotional development of the child with needs to level biológico/psico-social immersed in the frame of Early Attention. This importan cestillis not complete and admitted by the society, that he continues considering this cycle to be an evolutionary period with relative interest, but they value it as a service that allows the conciliation of the family and project life. These facts provoked that the day-care centers, now so called nursery school, were born from a welfare approach without inclusive education. After our experience in this field,one comes observing a trend to the intelectualitation of this cycle, assuming lenses and proper methodologies. Every epoch a model of school possesses, and every social are claims also changes to the education, in such a way that her environement must be transformed to renew the possibilities that one offers them to everystage. Such changes begin for assuring spaces of major equity, relevancy and equality as recognition of de inclusive education in the first infancy. From this educational exposition, the present communication has for purpose the characteristics of an nursery school and his influence in the development of the Early Attention, in order to analyze his organizational structures to attend to this group in coordination with other entities of the sanitary and social área. For it, a qualitative methodology, ethnography has been applied. As initial conclusions we observe certain internal and external uncoordinate whose evidences predict the lack of communication between the agents who attend to these children.

Palabras clave: Escuela Infantil, Atención Temprana, inclusión educativa, coordinación interdisciplinar.

Keywords: Nursery School, Early Attention, inclusive education, coordination to interdiscipline.



INTRODUCCIÓN

Los estudios dedicados a la atención temprana (*AT en adelante*) desde el ámbito educativo son cada vez más necesarios. Hoy día, ya se pueden ir observando en las Escuelas Infantiles la presencia de alumnado de 0-3 años con necesidades a nivel biológico/psico-social de distinta índole en su desarrollo, o en altas posibilidades para que éstas aparezcan en un futuro más o menos próximo. No obstante, la intervención temprana en el primer ciclo de educación infantil recae generalmente en los CAITs¹ mientras que, habitualmente, los apoyos que necesite el alumno escolarizado en segundo ciclo de esta etapa van a centrarse tanto en su propio centro escolar como en estas instituciones. Ante esta situación cabe preguntarse si existen y cuáles son los tipos de relaciones que mantiene la dirección de una EI con otros agentes del ámbito educativo (Equipos Provincial de AT, familia, educadores), y desde el ámbito clínico (CAIT).

Justamente, todo ello depende de lo exitosa que sea la gestión de la AT en una EI, es por tanto una preocupación para la mayoría de sus directores quienes se enfrentan día tras día a una etapa cada vez más diversa y heterogénea. Es por eso que los tres primeros años de escolaridad no obligatoria, tienen una especial importancia porque en el mismo se deben dar las garantías necesarias para que su papel de facilitador del desarrollo (físico, social e intelectual) y del descubrimiento en los discentes cumpla su cometido.

Existe todo un respaldo científico (García Sánchez, Sánchez López, Escorcía, Castellanos, 2012; Bolzanello, 2009; Arencibia, 2007; Pérez-López, 2010; Díaz Herrero, Martínez Fuentes, 2009 y Eloségui, Delinares y Casquero, 2003), que corrobora la importancia de llevar a cabo actuaciones de intervención educativa en este período para niños con distintas necesidades.

En este sentido, la AT desde el punto de la intervención pedagógica se considera la posibilidad de abrir un mayor número de canales sensoriales que aporten al niño información sobre el mundo que le rodea y los recursos para que, a su vez, pueda interactuar y expresarse en el mismo.

Es por eso que a través de este estudio se defiende la idea de no considerar esta disciplina como un modelo individual de intervención alejada del aula, sino como aquella que incorpora múltiples recursos a la vida de los niños, como es el caso de la EI. Institución escolar inmersa en los distintos que hacer es diarios de las clases y grupos, que potencian estas acciones en entornos naturales de desarrollo y aprendizaje y aprovecha, de esta forma, todas esas capacidades desde la posible necesidad (ya sea social, económica, o biológica) que manifieste el niño.

Una educación para la infancia, pero también por y con la infancia (González Falcón, Álvarez y Báez, 2014). Y es que en los últimos años, la educación y las necesidades de esta etapa están suscitando un gran interés a nivel internacional. Asimismo, la etapa de educación infantil (0 - 6 años) es imprescindible por tener un marcado carácter preventivo y compensador para niños considerados de riesgo o dificultades en su desarrollo (Grande, 2011) en el que se les otorga un contexto de normalización para desarrollar sus potencialidades psicoevolutivas (Paniagua & Palacios, 2005).

Justamente, el estudio tiene como premisa el derecho a una educación de calidad en la primera infancia, cuyo propósito recaiga en la diversidad como una característica positiva de la escuela y no como un pretexto de rechazo. Se considera, por tanto, al primer ciclo de educación infantil como uno de los periodos idóneos para compensar desigualdades no sólo de tipo económico y social, sino madurativas y evolutivas en los niños de 0 a 3 años, lo que hace que el empleo de los recursos de la AT y la EI sean dos marcos inmejorables para trabajar con juntamente como medios de prevención e intervención.

1.LA EDUCACIÓN INFANTIL: CARACTERIZACIÓN DE LA ETAPA Y SU RELACIÓN CON LA ATENCIÓN TEMPRANA

Desde una ventana muy particular: la Escuela Infantil como ámbito de experiencia, toca dirigir los ojos a la realidad concreta de la primera infancia, desvelar su foco de atención que será materia de este

¹ CAITs: Centros de Atención Infantil Temprana.



estudio, mirar lo que ella es y lo que se puede llegar a creer implícitamente en el trato que se le da en la familia, en las escuelas e incluso en otros colectivos sociales. Se considera que es una forma de explorar las representaciones conceptuales que de ella se ha ido ido elaborando a lo largo de los años; constituye una experiencia de reflexión constante que ya deporsí nos resulta valiosa para preguntarse qué se entiende y qué nos entiende, y para concebir una teoría, quizás no legitimada como la dispuesta en el contexto escolar.

La Educación Infantil concretamente, reviste una especial importancia en los primeros años de vida, en un sentido amplio, es aquella que se inicia desde el nacimiento del niño y que termina con el comienzo de la escolaridad obligatoria. Concretamente, se presenta como el tramo de enseñanza comprendido entre los 0 y 6 años del Sistema Educativo actual, dispuesta como una única etapa con características propias (Decreto 428/2008 de 29 de julio) y dividida en dos ciclos, el primero de 0 a 3 y el segundo de 3 a 6 años, teniendo ambos un carácter voluntario, no obligatorio.

Coincidiendo con la edad de intervención en AT, ésta presenta un marcado carácter preventivo y compensador para niños considerados de riesgo o con dificultades (GAT, 2000). En este sentido, la fundamentación psicopedagógica en la que se basa el currículo de esta etapa educativa constituye una plataforma privilegiada que justifica la intervención con los más pequeños tanto en el ámbito escolar, como en muchos casos, en el terapéutico (De Francisco Rodríguez, en Gútiérrez, 2005). Supone, por tanto, un contexto de normalización para atender a la diversidad ya que optimiza las potencialidades psicoevolutivas de todos los niños (Paniagua & Palacios, 2005).

Es por tanto necesario conocer la relación existente entre la Educación Infantil y la AT a través de las múltiples características que tienen en común (Grande, 2011; Pina, 2007).

- a. La Educación Infantil y la AT presentan los mismos fines generales desde la optimización del desarrollo. Estos mismos objetivos son compartidos por los planteamientos de la AT, que, superando el modelo centrado en la discapacidad del niño, se orienta al desarrollo y máximo aprovechamiento de las posibilidades del mismo (GAT 2000).
- b. Ambos sectores centran su trabajo en la atención planificada, intencional y sistemática en niños de entre 0-6 años. Este tipo de atención implica la interrelación de múltiples disciplinas (Gútiérrez 2005).
- c. Se rigen por principios de universalidad, gratuidad, descentralización y sectorización (Belda, 2001). Además de compartir tales principios, la Educación infantil y la AT comparten otros tres principios fundamentales que las convierten en recursos absolutamente análogos: son los principios de intervención, globalización, individualización, integración e inclusión (GAT 2000).
- d. Tanto la Educación Infantil y la AT comparten las funciones de prevención y compensación, educativa e integradora (Ruiz Veerman, 2005; Gómez Campillejo, 2009).
- e. Principios didácticos y de intervención, en los que, de nuevo, tanto la educación infantil como la AT encuentran una total correspondencia:
 - Principio de actividad: concibiendo al niño como protagonista de su aprendizaje.
 - Principio del juego: actividad natural en estas edades y, constituyendo un importante motor del desarrollo, tanto en sus aspectos emocionales, como intelectuales y sociales.
 - Principio de interés: implica que toda acción educativa ha de ser significativa, pero tanto para el niño como para el adulto.

Asimismo, el hecho de escolarizar al niño en edades tempranas favorece de manera positiva su desarrollo, siendo esta una de las medidas que se les aporta a la familia, de parte de los especialistas en AT quienes solicitan la escolarización en Primer Ciclo lo antes posible (Orteso, 2015). Ciertas investigaciones evidencian esta intervención, pues Pérez-López, Martínez-Fuentes, Díaz-Herrero y Brito (2012) llevaron a cabo un estudio sobre un grupo de niños que iniciaron su escolarización en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Los resultados obtenidos informan que se observa en los sujetos un progreso mental y psicomotor favorable, entre el inicio y el final del curso escolar. En este sentido, Humphries y Keenan (2006) garantizan que la EI es el medio principal para llevar a cabo programas de prevención y argumentan que esta escolarización debe comenzar lo más pronto posible para maximizar su eficacia.



3. LA MICROPOLÍTICA DE LA ESCUELA INFANTIL: EN BUSCA DE UN LIDERAZGO INCLUSIVO

Desde una postura analítica, en el proceso de simplificación para entenderla. El como organización educativa y asistencial encontramos que su realidad actual no es un todo homogéneo, es decir, la diversidad de aspectos que la configuran como: planteamientos educativos, estructurales y relacionales, sólo tienen sentido en la perspectiva de su totalidad personal y específica donde «los profesionales que en ella trabajan forman parte de una cultura que constituye un entramado de creencias, expectativas, normas y comportamientos» (Santos Guerra, 2002,p.23).

Actualmente, con la Escuela Infantil se pretende desarrollar en Andalucía un modelo educativo amplio y complementario al asistencial (Real Decreto 149/2009, de 12 abril) que se ha venido ofreciendo tanto para el ciclo 0-3 como para el 3-6 en las pasadas legislaturas. En este sentido la Escuela Infantil como institución educativa y asistencial debe ofrecer una doble respuesta: satisfacer las necesidades básicas del niño y de su familia en función a las necesidades de éstos, ocupándose de su alimentación, higiene, vigilancia y cuidados, junto al aprendizaje y desarrollo del niño en todas sus facetas, sin pretender acelerar el proceso, si no facilitar el progreso personal del mismo.

Para responder con éxito a tales demandas es necesario tomar un buen control funcional de la escuela; teniendo como referencia las argumentaciones de González González (2008), se muestran cinco dimensiones, utilizadas ambas como categorías de análisis, que debemos tener en cuenta en una institución escolar de estas características:

Tabla 1: Dimensiones para el estudio de la organización escolar.

Dimensión Estructural	Elementos a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional, es decir los órganos de gobierno.
Dimensión relacional	Relaciones entre los individuos que la componen.
Dimensión cultural	Conjunto de significados, valores y, creencias compartidos por los miembros de la organización que le otorgan una identidad propia.
Dimensión procesal	Estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona.

Fuente: elaboración propia a partir de González González (2008).

Estos componentes de la Escuela Infantil se conjugan y entrelazan en una dinámica que da lugar a la propia particularidad de la organización (Antúnez, 2012) en la que se relacionan procesos con los matices propios de los sujetos que en ella conviven, por lo que cada Escuela Infantil, aún y cuando interactúen los mismos componentes será única y construirá su propia identidad personal. Dicha estructura organizativa tiene como objetivo plantear momentos de conexión entre todos estos elementos a partir de tareas de dinamización, coordinación de actividades en común, indispensables dentro de la organización de una escuela (Gómez Hurtado, 2012) la cual será la encargada de repartir funciones y competencias.

Resulta evidente que la composición de cada uno de estos elementos influirán en su modelo educativo y éste, en la estructura que llevará a su vez un modelo organizativo determinado en base a la gestión de la AT, ya que se requiere de una planificación exhaustiva, una intervención coordinada y una dedicación imperante. Es por eso que las tareas de coordinación entre los distintos agentes que conforma la Escuela Infantil y que viene siendo desarrolladas bajo la dirección para propiciar el buen desempeño de la AT, se consideran uno de los aspectos más influyentes para el desarrollo de un buen liderazgo inclusivo.

Por todo ello, se puede decir que no todos los directores poseen estilos de liderazgo que propicien políticas y culturas inclusivas. Cuando se habla de liderazgo inclusivo no sólo se refiere a la figura del director si no a la existencia de una dirección participativa y coordinada, que trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todo su alumnado y, que es capaz de estimular y ofrecer procesos de reflexión y debate continuo entre todos los miembros que colaboran en la escuela.



Para describir las distintas tareas que puede llegar a desempeñar la dirección en la gestión de la AT, el presente estudio se basará en el análisis elaborado por León (2001) sobre estudios y documentos relacionados con el tema de atención a la diversidad pueden aplicarse a esta investigación, donde se señala que para que se produzca el cumplimiento de las condiciones para el buen desempeño en su gestión la dirección debería:

- Promover la visión de «escuela como un todo».
- Ser el promotor de cambio y el encargado de controlar su desarrollo.
- Establecer relaciones de amistad y trabajo con toda la comunidad implicada en la escuela.
- Promover el desarrollo profesional del resto del equipo educativo y potenciar el trabajo cooperativo.

Leithwood et al (2004), tras la realización de un metanálisis identifica cuatro categorías que caracterizan las prácticas que llevan a un liderazgo exitoso:

- Establecer direcciones de coordinación.
- Rediseñar la organización espacio-temporal.
- Desarrollar a su equipo en términos de formación especializada.
- Gestionar la instrucción de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

3.1. Estrategias para gestionar la AT desde la EI

Más allá de improvisar con urgencias, conviene establecer pautas y protocolos de actuación desde las direcciones en las Escuelas Infantiles que faciliten los procesos de toma de decisiones y favorezcan, asimismo, la cooperación institucional allá donde se produce el requerimiento. La dirección de una Escuela Infantil según Aranda y De Andrés (2004) debe partir de los siguientes principios:

- Diálogo entre las familias y las administraciones.
- Gratuidad e igualdad de oportunidades evitando riesgos y previniendo necesidades.
- Interdisciplinariedad (físico, psicológico y pedagógico).
- Coordinación de profesionales (CAIT, servicios sociales...).
- Buena sectorización que haga limitar los campos de actuación.
- Implicación del tutor de aula quien debe realizar una intervención didáctica teniendo en cuenta todos los factores del desarrollo infantil.

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

La inquietud por describir y comprender la realidad de una Escuela Infantil como observatorio privilegiado en relación a la AT, hace concretar el perfil nuestro proceso metodológico. Las preguntas iniciales son: ¿Qué características de la Escuela Infantil y su contexto pueden incidir en la gestión de la AT? Para esclarecer los resultados sin pretensión generalizable, se ha optado por una metodología cualitativa, centrada concretamente en la etnografía (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003), cuyo interés es la descripción de una cultura concreta promovida desde la dirección de una Escuela Infantil situada en la capital onubense a través de un estudio de caso (Rodríguez, Gil y García, 1996). Los instrumentos empleados han sido: la observación, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos. Estas técnicas permiten hacer una triangulación de la información recogida y, de este modo, ofrecer datos lo más verídicos y reales posibles con el fin de no sesgar el análisis.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La Escuela Infantil se mueve, a veces, en un terreno de incertidumbres que le obliga a superar ideas estereotipadas para buscar sentido a sus prácticas educativas. Caminar entre estas incertidumbres resulta más llevadero si se cuenta con un equipo capaz de debatir, dinamizar y abordar interrogantes, y de



acordar criterios profesionales y éticos compartidos. Es por eso que toda organización escolar necesita de una toma de decisiones para su desarrollo, pero un paso previo es definir el lugar hacia el que se quiere ir, y en ese lugar sin duda, tendrá mucho que ver con el ideal de «una escuela con la infancia» .

Teniendo en cuenta la primera dimensión, *entorno*, ésta se caracteriza por el escaso reconocimiento que a nivel social en este caso por parte de la familia y otro colectivo social (CAIT) aún se le da a la Escuela Infantil como entorno favorecedor para el tratamiento integral de estos niños.

En este centro educativo, en su concepto de escuela, representa un carácter asistencial y atención al debido a que no la consideran como un objeto prioritario de intervención, si no más bien se concibe como un lugar para dar principalmente respuestas a las necesidades básicas de estos niños. Además, este hecho reafirma la escasez de casos que han sido atendidos en la propia escuela, principalmente tres desde su apertura hace ocho años; cuestiones como la protección social ante las necesidades presentadas, la falta de realidad en cuanto a la unidad como etapa (0-6 años), y el sobreesfuerzo económico al ser una entidad supeditada a una cuantía mensual, son algunas de las características socioculturales adscritas a la escuela que influyen directamente en el desarrollo de su propio reconocimiento funcional.

En cuanto al aspecto *relacional*, cabe destacar dos cuestiones: la escasa participación de las familias en la escuela y la inestabilidad de su plantilla; ambos condicionantes que generan gran controversia en la firmeza de su organización. Respecto a la familia ésta no considera al centro como un objetivo prioritario de intervención, sino más bien como un entorno de permanencia diferente al del hogar o los CAITs. Estos hechos reflejan el desconocimiento por parte de la familia en materia de AT, en el que ésta deja de ser participante activo de su intervención en la escuela para ser un mero transmisor de información.

Referente a la plantilla del centro. Otro de los aspectos es que es en este centro donde han tenido su primer contacto con niños con necesidades. La gran mayoría del equipo tanto educadoras como maestras, reconocen que no se sienten preparadas para atender a este alumnado, puesto que por un lado no han recibido formación en este ámbito, y por otro debido a la ausencia de casos encontrados en las escuelas.

Tomando como referencia estas últimas aclaraciones se atiende a la dimensión *estructural* de la escuela, en la que se evidencia una clara división de grupo «dirección-equipo educativo» orientada hacia la verticalidad de un organigrama claramente jerárquico, y donde el intercambio de información suele producirse de manera unidireccional, lo que provoca una falta de autonomía e iniciativa por parte del equipo educativo en la escuela cuanto a sus prácticas inclusivas.

La dimensión *cultural* promovida por la comunidad educativa acerca de la AT, también refleja una acción particular a expensas de colaborar en un equipo interdisciplinar promovido desde los diferentes entornos a lo que acude el niño. Desde esta perspectiva Gútiez & Rúiz Veerman (2012) abogan por un cambio del modelo educativo en la escuela hacia un modelo educativo compartido alcanzando el máximo grado de interacción social entre los distintos entornos en los que es atendido.

Desde la dimensión *procesual*, cabe destacar la inexistencia de un plan integral e interdisciplinar de actuación en la EI, reflejando la clara individualización y descoordinación entre ambas entidades inmersas en el sistema de AT. En este caso, la dirección del centro presenta como medio para favorecer las actuaciones con la alumna en AT, el programa de estimulación motriz CEMEDETE a través del cual evidencia una propuesta globalizada de intervención a nivel de escuela que no está supeditada al programa de intervención elaborado desde el CAIT .

6. CONCLUSIONES

Tras verificar los resultados obtenidos se puede decir que los cuatro pilares principales para que se desarrolle con éxito la intervención temprana en la EI pasa por atender en primer lugar a la organización escolar como una institución capaz de asistir, educar e intervenir; en segundo lugar por conocer la existencia de recursos (humanos y materiales) que éstos tengan a su servicio para el apoyo y seguimiento de la intervención y, en tercer lugar, por atender a una formación más específica de su equipo educativo en materia de intervención psicoterapeuta y, por último, atender a la coordinación entre los diversos ámbitos de actuación.



Desde este estudio de caso, se ha evidenciado que la Escuela Infantil presenta la necesidad de un cambio en su gestión que pase por concebir la escuela como una institución educativa de apoyo a la intervención e inclusión compartida, cuyo objetivo y de acuerdo con León (2001) sea proporcionar una respuesta organizada a las necesidades sociales de educación y AT, y no como un mero ejercicio aislado que aboga por la intervención a nivel de centro.

Asimismo, las propuestas actuales de intervención en AT plantean la necesidad de potenciar una cultura escolar propulsora y comprometida en la búsqueda hacia la inclusión, donde el propio equipo educativo, la familia y CAIT sean un solo eslabón de este sistema de atención infantil temprana. De esta forma, se avanza hacia la dirección escolar como un factor clave para mejorar la escuela, pues de acuerdo con Corbellas (2016) se está en la búsqueda de una dirección competente viendo que en todos los modelos de mejora aparece el perfil de dirección como un elemento imprescindible y sus intervenciones como un elemento diferenciador de la capacidad de cambiar la escuela. En dicho cambio, la familia desempeña un papel importante, para favorecer y potenciar sus intervenciones en la escuela colaborando en el diseño de su plan integral, en la búsqueda de recursos y aportando la información necesaria a la escuela.

Para ello, se considera primordial la coordinación de ambos centros, puesto que por un lado, servirá para dar a conocer al niño y sus características, pero también para favorecer la continuidad y enriquecer los objetivos de intervención planteados de la AT. Por todo ello, desde los principios ya comentados a lo largo del análisis, es fácil entender que no sólo se ha de potenciar esa coordinación, sino que también se ha de realizar esfuerzos necesarios para evaluar y seguir esa coordinación.

A este respecto se expone algunas de las investigaciones que actualmente están inmersas en los procesos de éxito para la búsqueda de la inclusión educativa en la escuela; Castellanos, Mendieta, Rico y Sánchez (2015), representan en sus estudios sobre buenas prácticas a través de un Programa de Coordinación con Escuelas Infantiles la filosofía de actuación interdisciplinar, cuyo objetivo es mantener abiertos canales ágiles de comunicación entre sus profesionales, los cuales faciliten la inclusión del niño y permitan contribuir a la tarea de fomentar y potenciar estos entornos competentes; los objetivos propuestos se centran en; liberar de atención directa a profesionales para el desarrollo de actuaciones en la EI; fomentar y desarrollar reuniones de coordinación interprofesionales; concienciar a las familias de la necesidad de asistencia del niño a la EI como complemento de su programa individual de intervención; Sensibilizar al personal docente y crear una actitud positiva, abierta y colaboradora hacia la coordinación; incluir en el Programa Individual de AT objetivos a trabajar en la EI; informar y apoyar a los profesionales de la EI en el programa de AT del niño y ajustar los objetivos a trabajar en su entorno según las posibilidades de cada EI; proponer y ofrecer apoyo y asesoramiento al personal de la EI, asistiendo con asiduidad al aula para observar al niño y servir como modelo de actuación; atender las demandas y dudas que desde las EI se realicen al CDIAT y evaluar anualmente el Programa reflejando los resultados en la memoria correspondiente e incluyendo propuestas de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. México: SM Ediciones.
- Arencibia, E. (2007). Atención Temprana desde la perspectiva sistemática. Análisis y estudio de un caso Y. *Revista de Atención Temprana*, 2 (3), 105-111.
- Belda, J. y Casbas, M. (2013). Saber lo que no hay que hacer en Atención Temprana. *Desenvolupament Infantil I Atenció Precoç*. 34,1-8.
- Bolsanello, M.A. (2009). Prevención desde la Escuela Infantil: desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 65 (4), 73-82.
- Corbella, M.R. (2016). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, (14), 85-104.
- Díaz Herrero, A. y Martínez Fuentes, M.T. (2009). Prevención y promoción del desarrollo infantil: una experiencia en las Escuelas Infantiles. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 65 (6), 57-72.



- Élosegui, E. De Linares, C., y Casquero, D. (2003). Estudio sobre la necesidad de formación en Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana*, 6 (2), 6-10.
- García, F.A., Sánchez, M.C., Escorcía, C.T., y Castellanos P. (2012). Valoración de la Coordinación entre Atención Temprana y Educación Infantil por Educadores de Escuelas Infantiles. *Revista Edetania*, 41 (2), 145-161.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Huelva: Huelva.
- González González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 82-99.
- González, I., Álvarez, K., y Báez, C. (2014). *El juego en la infancia. Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Infantil*. En S. Jiménez, A. Pantoja, J.J. Leiva, E. Moreno y J.D. Gutiérrez (Coord.), Actas de las Comunicaciones del Congreso Internacional Infancia en contextos de riesgo (3530-3543): Málaga: Universidad de Málaga.
- Grande, P. (2011). *Estudio de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar en Atención Temprana en la comunidad de Madrid. La experiencia de un programa marco de coordinación de Getafe*. Tesis inédita de la Universidad Complutense, Madrid.
- Grupo de Atención Temprana (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gútiérrez, P. (2005). *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0- 6 años) y sus alteraciones*. Madrid: Ed. Complutense.
- Gútiérrez, P. y Ruíz, E. (2012). Orígenes y evolución de la Atención Temprana. Una perspectiva histórica de la génesis de la Atención Temprana en nuestro país. Agentes, contextos y procesos. *Revista Psicología Evolutiva*, 18(2), 12-22.
- Humphries, M. L. y Keenan, K.E. (2006). Theoretical, developmental and cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers. *Clinical child and family psychology review*, 9, 2, 135-48.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educativo transformador en un mundo de políticas transnacionales. En Villa, A. (Coord.). *Dirección para la incorporación: Apertura de los centros a la sociedad del Conocimiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- León Guerrero, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En De Vicente Rodríguez, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (399-417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Orteso, F. J. (2015). *Atención temprana desde una perspectiva educativa: «análisis de la población atendida por un equipo de orientación educativa y psicopedagógica (de atención temprana)»*. Tesis inédita de doctorado. Universidad De Murcia. Facultad de Psicología. Murcia.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pérez-López, J. y Brito De La Nuez, A. (Coords.) (2010). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.
- Pina, J. (2007). *Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Ruiz Veerman, P. (2005). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidad de la primera infancia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311,(s), 76-80.



La incorporación de la Política Educativa Supranacional sobre la educación inclusiva de las personas con discapacidad en las agendas políticas nacionales de España y los Estados Unidos

Kline, Jorjann Marie

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)
Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
Jorjann3@gmail.com

Resumen

La comunicación global abierta proporciona acceso a una red compartida de evidencia y experiencia con respecto a las políticas y prácticas en un amplio espectro de asuntos. La cooperación entre individuos, agencias, países, y organizaciones internacionales crea una colección dinámica de información que sirve como banco de conocimiento global. Las políticas educativas supranacionales aportan pautas consolidadas para que los países se adapten a la política nacional. En el campo de la educación, la inclusión de niños con necesidades educativas especiales se ha convertido en una importante discusión global y se establece como un componente esencial de la política educativa. Esta obra pretende analizar la alineación de la política educativa supranacional sobre la educación inclusiva de estudiantes con discapacidades, con las políticas nacionales de educación de España y Estados Unidos, para evaluar la variabilidad entre las políticas y posibilitar recomendaciones para futuras acciones para mejorar de la educación inclusiva. Se incorporan políticas educativas supranacionales de organizaciones internacionales como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la Organización de Naciones Unidas (ONU). Las políticas educativas nacionales se centran en *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) en los EEUU y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) en España. Este estudio compara las políticas educativas nacionales de España y Estados Unidos en los siguientes aspectos: leyes, procesos de educación inclusiva, entornos de inclusión, provisión de servicios interdisciplinarios, diversidad y consideraciones multiculturales, la incorporación de intervención temprana, además de la accesibilidad y el financiamiento de educación especial. La interpretación de los resultados busca describir las similitudes y diferencias en la implementación de políticas de educación especial inclusiva dentro de España y los Estados Unidos con referencia a las políticas educativas supranacionales sobre educación inclusiva.

Abstract

Open global communication provides access to a shared network of evidence and experience regarding policies and practices on an immense scope of issues. The cooperation between individuals, agencies, non-governmental organizations, countries, and international organizations creates a perpetual, dynamic collection of information that serves as a global bank of knowledge. Supranational education policies contribute consolidated guidelines and ideas for countries to adapt into national policy. In the field of education, inclusion of children with special educational needs has evolved into an important global discussion and is established as an essential component of education policy. This paper aims to analyze the alignment of supranational education policy regarding inclusive education of students with special educational needs with the national education policies of Spain and the United States, in order to evaluate the variability between policies as well as enable recommendations for future actions to continue the improvement of inclusive education. Supranational education policy of international organizations such as the United Nations, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), and United Nations (UN) are incorporated. National educational policies focus on the *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) in the U.S., and the *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) in Spain. This study compares and evaluates the national education policies of Spain and the United States regarding the following aspects: inclusive education laws, guidelines and processes, inclusive placement settings, interdisciplinary service provision, diversity and multicultural considerations, the enactment of early intervention services, in addition to accessibility and financing of special education. The interpretation of these results seeks to describe the similarities and differences in the implementation of inclusive special education policies within Spain and the U.S. with reference to supranational education policies on inclusive education.

Palabras clave: Política Educativa Supranacional, Inclusión, Educación Inclusiva, Educación Especial, España, Estados Unidos.

Keywords: Supranational Education Policy, Inclusion, Inclusive Education, Special Education, Spain, United States.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.041>



INTRODUCCIÓN

Un tema que ha evolucionado a lo largo de las últimas siete décadas es la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Existe un alcance amplio de Política Educativa Supranacional (PES) que aporta pautas y recomendaciones para que los países se adapten a la política nacional. La formulación de la política nacional tiene en cuenta las diversas necesidades de la población, así como las implicaciones históricas y culturales, a fin de mejorar las estrategias y los procedimientos dados los objetivos del país. Las reformas de políticas se derivan de los movimientos hacia las mejores prácticas a medida que se adquiere la evidencia. Inicialmente, el enfoque de la investigación era definir y promover la idea de educación inclusiva. Actualmente, el objetivo ya no es responder a las cuestiones de «qué» y «por qué» sino de «cómo» (EASNIE, 2017b). Posteriormente, hay una continuación de los avances nacionales e internacional es en la investigación y las prácticas hacia la implementación de la inclusión educativa.

Este estudio apunta a utilizar la política educativa supranacional sobre la educación inclusiva de estudiantes con discapacidades para desarrollar una colección de indicadores, con los cuales comparar las políticas nacionales de educación de España y los Estados Unidos (EEUU), con la finalidad de evaluar la variabilidad entre las políticas y posibilitar reflexiones y recomendaciones para futuras acciones para mejorar la educación inclusiva al nivel nacional. Los indicadores están derivados de las políticas educativas supranacionales con referencia a educación especial e inclusiva, de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la Organización de Naciones Unidas (ONU). La comparación se centra en las políticas nacionales de España y EEUU sobre educación especial e inclusiva, dentro de los marcos jurídicos y teóricos. A partir del análisis de la yuxtaposición de las políticas nacionales, la conclusión formula una discusión sobre la alineación con PES y reflexiones.

1. POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL

La Política Educativa Supranacional (PES) se sitúa dentro de las relaciones mutuas de política educativa, educación comparada, y educación internacional (Valle, 2012). Existe una cantidad inmensa de políticas supranacionales que forman referencias globales a los estándares y derechos compartidos por todas las personas, acordados por los países signatarios. Este artículo anota cinco de las PES más recientes y comprensivas sobre inclusión educativa de personas con discapacidad:

- UNESCO *Declaración de Salamanca* (1994)
- OECD *Education Policy Analysis: Chapter 1* (2003)
- UN *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006)
- UNESCO *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009)
- UNESCO *Incheon Declaration: Education 2030* (2015)

Estos documentos fueron revisados con el propósito de desarrollar los indicadores para comparar las políticas de España y EEUU. Estas «soft policies» vinculan los conceptos de inclusión educativa a las prácticas pertinentes y recomendadas a través de diez áreas impactantes de educación inclusiva. Se destacan factores principales que se supone que orientan las políticas educativas nacionales hacia la institución de la inclusión educativa al nivel nacional, y posteriormente, local.



Figura 1. Cuadro comparativo de educación inclusiva: Categorías, Parámetros, e Indicadores. Elaboración personal a partir de las fuentes citadas en Anexo 3.

Categorías	Parámetros	Indicadores
Inversión	Inversión general en educación	% de Gasto Gubernamental
		% de Gasto Público
	Inversión en educación especial	% Gasto en educación apropiado a educación especial
	Inversión por cada estudiante	\$ Gasto por estudiante (dólar estadounidense)
	Población con necesidades especiales	% de niños con necesidades especiales
		% registrado en marco inclusiva
Accesibilidad y Recursos	Financiación	Políticas de financiación
		Recursos adecuados y equilibrados en escuelas públicas como privadas
		Acceso gratis
	Igualdad	Regulaciones que garantizar equidad y prevenir discriminación y desigualdad
Colaboración y Responsabilidad	Familiar	Participación del individuo y familias en toma de decisiones, recursos y apoyo
	Comunitaria	Coordinación comunitaria e integración social a través de las esferas de salud, laboral, programas de rehabilitación e infraestructura integrada
	Gobierno	Asignación de recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales, financieros, etc.
		Políticas / leyes de inclusión educativa
Consideraciones Multiculturales	Reconocimiento de grupos vulnerables en políticas educativas	Políticas que respondan a la diversidad y las necesidades como discapacidad, diversidad lingüística, personas indígenas, minorías, y los pobres.
Formación del Profesorado	Preparación para trabajar con estudiantes con discapacidades	Formación inicial en universidad
		Formación colaborativo en el servicio
Procedimientos Preliminares	Requisitos iniciales	Requisitos para el proceso de referencia
		Requisitos para el proceso de evaluación
	Estándares de elegibilidad	Definición de discapacidad o necesidades educativas especiales
		Criterios de elegibilidad claros para determinar si una necesidad especial está presente



Ubicaciones Inclusivas	Políticas establecidas para la inclusión educativa - mainstreaming	Participación requerida en escuelas ordinarias
		Niveles de inclusión relacionadas con la gravedad; individualizada
Provisión de Servicios	Enfoque en equipo interdisciplinario	Incluye servicios de desarrollo, psicológicos, físicos, ocupacionales, de comunicación y auditivos / visuales en la escuela
	Planificación e Implementación	Pautas de documentación formal y concisa para la implementación de servicios individualizada
		Ayudas técnicas que facilitan la comunicación, la movilidad, y el aprendizaje (apoyo que requieran)
Atención Temprana / Educación Infantil	Accesibilidad	Pronto identificación de edades 0-6 años
		Accesibilidad a servicios regulada por ley
	Ambiente	Servicios provistos en entorno natural con colaboración familiar y comunitaria
Educación de Adultos	Extensión de educación inclusiva a adultos con discapacidad	Regulación de programas de transición, formación profesional, e inserción laboral

Fuente: elaboración propia.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES

Todos los indicadores fueron analizados y valorados mediante la investigación de políticas educativas nacionales sobre la inclusión de personas con discapacidad en España y EEUU. Aunque los resultados completos aparecen en la tabla comparativa del próximo capítulo, algunos de los indicadores más pertinentes están extendidos en las secciones siguientes, debido a la necesidad de utilizar el espacio con eficiencia.

2.1. Inversión

Como punto de referencia, las inversiones designadas por el gobierno reflejan el nivel de interés y la prioridad otorgada a la educación. En las estadísticas de España y EEUU se obtuvieron de varias fuentes y organismos internacionales con respecto al gasto en educación en general, seguidas por el área específica de educación especial. El porcentaje de niños con discapacidad, el porcentaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) educados en un marco inclusivo, la edad media de la población, y el porcentaje de la población en edad escolar se detallan más adelante en este informe.

2.1.1. España

- 6.0% del gasto público es para educación (OECD, 2018b).
- 3.3% del gasto público en educación es para «otros servicios educativos» los cuales incluyen educación especial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2016).
- 2.84% de niños registrado en la escuela tiene una discapacidad (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2017a).
- 77% de niños con NEE están en *mainstream* educación inclusiva a menos de 80% del tiempo (EASNIE, 2017a).

Cabe destacar que menos de un cuarto de la población está en edad escolar, además de un ratio bajo de niños con discapacidad, los que posiblemente explican el presupuesto educativo relativamente bajo, debido a la disminución del número de personas atendidas en este sector. España coloca la mayoría de estudiantes con discapacidad en *mainstream* educación inclusiva como mínimo 80% del tiempo.

2.1.2. Estados Unidos

- 8.3% del gasto público es para educación (OECD, 2018b)
- 18.9% del presupuesto federal de educación se asigna a la educación especial; Asignación de \$13 mil millones a educación especial dividida por \$ 64.9 mil millones de presupuesto total de educación (U.S. Department of Education [DOE], 2017a,b).
- 13% de niños (3-21 años) registrado en escuelas públicas tiene una discapacidad (National Center for Education Statistics [NCES], 2017).
- 62.2% de niños (6-21 años) con NEE están en *mainstream* educación inclusiva a menos de 80% del tiempo (NCES, 2016).

Cabe destacar que hay una proporción relativamente alta de niños con discapacidad, lo que posiblemente explica el presupuesto educativo alto. EEUU colocan la mayoría de estudiantes con discapacidad en «mainstream» educación inclusiva como mínimo el 80% del tiempo.

2.2. Accesibilidad y Recursos

El acceso a una educación inclusiva debe ser gratis, además de que el país tiene otras políticas colocadas sobre la financiación de educación. Recursos deben ser adecuados y equilibrados en escuelas públicas como privadas. Conjuntamente, las regulaciones que garantizan la equidad y previenen la discriminación promueven la igualdad educativa.

2.2.1. España

La *Constitución Española* (CE), artículo 27, documenta que «la enseñanza básica es obligatoria y gratuita» (CE, 2018, p.6), seguido por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* [LOE] (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado [BOE], 2006), que justifica la norma y ratifica la ley de educación gratuita. Todas las leyes españolas incorporan la igualdad en políticas contra la discriminación de personas con discapacidad (BOE, 1995; BOE, 2006; BOE, 2013).

2.2.2. Estados Unidos

La *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965, reautorizado en 2015 por la *Every Student Succeeds Act* (ESSA), requiere una educación pública gratuita desde la escuela primaria hasta el fin de secundaria, mientras la IDEA normaliza una *Free Appropriate Public Education* (FAPE) para los alumnos con discapacidad en particular, de edades 3-21 años (FAPE, 2018). Las normas de *Discrimination prohibited* (2018) declaran la prohibición de acciones específicas de discriminación basada en raza, color, nacionalidad o discapacidad, exclusivamente dentro de programas de educación y empleo que reciben ayuda financiera federal (DOE, 2008).

2.3. Colaboración y Responsabilidad

La educación inclusiva requiere la participación activa del individuo y las familias en la toma de decisiones. El sistema promueve integración social a través de la conexión con la comunidad en esferas de salud, laboral, programas de rehabilitación e infraestructura integrada. Además de políticas que



explícitamente exige la inclusión educativa, el gobierno debe incluir políticas que asignan recursos eficaces – recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales, financieros, etc.

2.3.1. España

La participación de los padres está regulada por el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* (BOE, 1995) y la LOE (2006), así como mencionada en el *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales* [PINEE] (Ministerio de Educación, 2011), todos los cuales promueven la comunicación y la toma de decisiones colaborativas. A nivel comunitario, el Real Decreto (BOE, 1995) y la LOE (2006) respaldan la colaboración entre las administraciones educativas y otras instituciones o asociaciones, entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, pero el PINEE (Ministerio de Educación, 2011) da ejemplos como las administraciones de salud y servicios sociales.

2.3.2. Estados Unidos

Parent and family engagement (2015) demanda que la agencia educativa local conceptualiza políticas que involucran a los padres y familias en programas, actividades, y procedimientos educativos, además de la participación de padres en las reuniones y la toma de decisiones sobre los niños con discapacidad (Parent participation, 2018). Desde la perspectiva de colaboración comunitaria, la ESEA (2015) y el Department of Education (2008) hace referencias múltiples a la cooperación de la agencia educativa con varias organizaciones, escuelas, empresas, servicios y líderes de la comunidad.

2.4. Consideraciones Multiculturales

Para reconocer la variedad de la población educativa, hay que realizar políticas que responden a la diversidad y las necesidades como discapacidad, diversidad lingüística, personas indígenas, minorías y los pobres.

2.4.1. España

La LOE (2006) destaca la diversidad cultural, lingüística, social, de género y de aptitudes, y por eso implementan políticas para resolver conflictos y evitar la discriminación en general. El *Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España* [PNAIN] (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013) presenta objetivos dentro del ámbito de educación, que se manifiestan en actuaciones organizadas por cada grupo vulnerable.

2.4.2. Estados Unidos

La ESEA (2015) e IDEA (2004) reconoce la diversidad lingüística, cultural, geográfica, y económica, con el objetivo de romper las barreras a una educación equitativa para los colectivos en riesgo de exclusión como los pobres, minorías, rurales, abandonados, delincuentes y personas sin hogar o con discapacidad.

2.5. Formación del Profesorado

Las políticas educativas sobre la formación del profesorado influyen en el éxito de inclusión, iniciando al nivel universitario durante la formación inicial y continuando a lo largo del servicio docente para prepararlos para trabajar con estudiantes con discapacidades en la aula.



2.5.1. España

Los marcos jurídicos y teóricos de España exhiben la importancia de la formación del profesorado para el trabajo con los alumnos con discapacidades. El Real Decreto (BOE, 1995) y la LOE (2006) especifican las regulaciones para la formación inicial y permanente de docentes. Una cantidad de «soft policy» refuerzan las mismas aportaciones como las actuaciones del PINEE (Ministerio de Educación, 2011), orientadas a la formación inicial, permanente, especialistas, equipos directivos y servicios de orientación educativa para la detección temprana.

2.5.2. Estados Unidos

Use of funds (2004) proporciona fondos para la formación profesional continua de docentes y personal sobre la instrucción, intervención, planificación y el desarrollo de los alumnos con discapacidades. *Personnel qualifications* (2018) puntualiza las calificaciones necesarias del personal docente y de servicios relacionados a través de la formación inicial y continua para trabajar con individuos con discapacidad.

2.6. Procedimientos Preliminares

Hay dos componentes antes de la determinación de elegibilidad para una necesidad educativa especial (NEE), la referencia y la evaluación, para las cuales debe haber un proceso y requisitos en su puesto. Para establecer una determinación de elegibilidad para servicios de necesidades especiales, se debe desarrollar una definición de NEE, además de criterios para determinar si hay algún tipo de NEE presente.

2.6.1. España

No aparece una definición de necesidades educativas especiales concreta ni consistente en las leyes educativas españolas. La única definición de NEE es de la LOE, artículo 73, que «se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta» (BOE, 2006, p.54). En términos de elegibilidad para servicios especiales, Real Decreto (BOE, 1995) cita las discapacidades psíquica, motora y sensorial con frecuencia, entre otras mencionadas a lo largo del decreto como trastornos graves de conducta y personalidad, discapacidades de comunicación y lenguaje, visuales, auditivas, mentales y autismo. Eurydice (2015) proporciona categorías de necesidades educativas especiales en España: trastornos físicos, sensoriales, motores y de conducta, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y dificultades específicas de aprendizaje. No se incluye ninguna elaboración sobre entidades específicas de estas categorías.

2.6.2. Estados Unidos

La elegibilidad se determina por la interpretación de la información evaluativa (Determination of eligibility, 2018) para diagnosticar el niño con una discapacidad según la definición en la ley. *Child with a disability* (2018) delimita las 14 categorías de elegibilidad con criterios de calificación detallados para determinar la presencia de una discapacidad y la necesidad educativa de los servicios para abordarla. Un estudiante no es elegible para recibir servicios si muestra un dominio limitado del inglés o si hay una falta de instrucción (Determination of eligibility, 2018).

2.7. Ubicaciones Inclusivas

Mainstreaming requiere la ubicación de niños con necesidades especiales en el mismo entorno educativo que sus compañeros sin necesidades especiales, así como el acceso al currículo normal. La

colocación se refiere a las configuraciones en las cuales se lleva a cabo la educación. Normalmente hay dos opciones distintas: escuela regular o escuela especial. Afortunadamente, con el inicio del movimiento de inclusión, se está creando un espectro de opciones de ubicación que estará disponible.

2.7.1. España

El gobierno español requiere la inclusión educativa y solo permitirá la escolarización en centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de atención a la diversidad de los centros y programas ordinarios (BOE, 1995; BOE, 2006, Ministerio de Educación, 2011). España destaca tres escenarios de colocación: centros ordinarios, hospitalarios o de rehabilitación, y centros de educación especial, los cuales tienen criterios y reglas de organización (BOE, 1995).

2.7.2. Estados Unidos

La IDEA instituye un requisito para la colocación de estudiantes con discapacidad en el *Least Restrictive Environment* (LRE, 2018), que permite un continuo de ubicaciones alternativas con cinco opciones para entornos educativos desde los menos restrictivos a los más restrictivos: clases regulares, clases especiales, escuelas especiales, instrucción en el hogar o instrucción en hospitales e instituciones. Sin embargo, debe haber una razón debido a la naturaleza o la gravedad de la discapacidad para justificar la remoción de los estudiantes de la educación regular (LRE, 2018).

2.8. Provisión de Servicios

La colaboración de un equipo interdisciplinario es imprescindible para un proceso integral y la provisión de servicios. Los miembros del equipo varían según las necesidades del niño, pero deben incorporarse en las políticas de planificación e implementación de los servicios. La provisión de servicios de educación especial debe ser estructurada por un plan específico, documentado formalmente, para guiar la implementación, además se permite la revisión. Facilita el desarrollo de objetivos y métodos para favorecer la provisión adecuada de adaptaciones y ayudas técnicas para abordar las NEE.

2.8.1. España

El Real Decreto (BOE, 1995) es la única ley que destaca la posiciones del equipo de orientación educativa y las especialidades como pedagogía terapéutica, educación especial, psicología, audición y lenguaje. Además, especialistas como psicólogos infantiles, logopedas, fisioterapeutas, psicopedagogos, trabajadores sociales e intérpretes del lenguaje de signos, también el rol del tutor, están indicados desde otras fuentes, pero la elaboración de las entidades específicas de los servicios es limitada (Ministerio de Educación, 2011; Universidad Internacional de Valencia, 2014).

2.8.2. Estados Unidos

El equipo del *Individualized Education Program* (IEP) debe ser multidisciplinario de acuerdo con las necesidades del caso, y la IDEA incluye los siguientes actores con responsabilidades elaboradas para cada puesto: padres, profesor de educación regular y de educación especial, un representante de la agencia, especialidades de terapia (logopeda, audiología, ocupacional y física), psicólogo, consejero, asistente social, servicios de salud, especialista en desarrollo, etc. (Related services, 2018; IEP, 2018). Programas como *Response to Intervention* (RTI) y *Positive Behavior Intervention and Support* (PBIS) facilitan la intervención inclusiva (TASH, s.f.).



2.9. Atención Temprana / Educación Infantil

La educación comienza al nacer y es imprescindible en los años formativos, edades 0-6, identificar temprano cualquier necesidad especial y proveer acceso a servicios, los cuales se proporcionan en el entorno natural con colaboración familiar y comunitaria.

2.9.1. España

Las leyes (BOE 1995; BOE 2006, BOE, 2013) instituyen el requisito de la detección temprana de necesidades educativas especiales con referencia a cualquier nivel escolar, pero el PINEE (Ministerio de Educación, 2011) identifica una necesidad de potenciar la evaluación y detección temprana en las edades de 0-6 años. La implementación de la educación infantil está regulada por artículos 12-15 de la LOE (2006), que prescribe las edades, los objetivos, la gratuidad, la evaluación y los servicios, además del Real Decreto que asigna «particularmente en la que se lleve a cabo en edades anteriores a la escolarización, el Ministerio de Educación y Ciencia propiciará de manera especial la colaboración de los padres o tutores de los niños y niñas, los cuales podrán recibir preparación a tal fin ofrecida por los servicios correspondientes» (BOE, 1995, p.8).

2.9.2. Estados Unidos

La IDEA (2004) y el *Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs* (U.S. Department of Health and Human Services & U.S. Department of Education, 2015) reconocen la importancia de identificación temprana de niños menores de cinco años con discapacidad y su inclusión en la sociedad a través de la conciencia pública, formación docente y paterna y servicios relacionados.

2.10. Educación de Adultos

La regulación de los programas de transición y la formación profesional forma una parte significativa de la trayectoria desde inclusión educativa hasta inclusión laboral, la que facilita el éxito continuo de personas con discapacidades.

2.10.1. España

Todas las leyes (BOE 1995; BOE 2006, BOE, 2013) y el PINEE (Ministerio de Educación, 2011) desarrollan la etapa más allá de la educación básica y obligatoria para el alumnado con discapacidades. Hay reglamentos y normas para la transición a la vida adulta, la formación profesional e inserción laboral, además de educación para adultos que tiene en cuenta la presencia de necesidades educativas especiales.

2.10.2. Estados Unidos

Transition Services (2004) abarca el proceso del movimiento de estudiantes con discapacidad desde escuela secundaria a formación profesional, educación para adultos, inserción laboral, y vida independiente. La *Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS) es responsable para la rehabilitación vocacional de personas con discapacidad (DOE, 2008).

3. ANÁLISIS COMPARATIVO

En primer lugar, para visualizar la yuxtaposición de los hallazgos de las políticas educativas nacionales de España y EEUU, se manifiesta un cuadro completo con los resultados de los indicadores por país.



Figura 2. Cuadro comparativo de educación inclusiva. Resultados por país: España y los Estados Unidos. Elaboración personal a partir de la información citada en capítulo 2

Categorías	Parámetros	Indicadores	España	EEUU
Inversión	Inversión general en educación	% de Gasto Gubernamental	9.593%	14.548%
		% de Gasto Público	6.0%	8.3%
	Inversión en educación especial	% Gasto en educación apropiado a educación especial	3.3%	18.9%
	Inversión por cada estudiante	\$ Gasto por estudiante (dólar estadounidense - USD)	3,000 USD	12,200 USD
	Población con necesidades especiales	% de niños (registrados en escuela) con necesidades educativas especiales	2.84%	13%
% registrado en marco inclusiva (a menos de 80% en mainstream)		77%	62.2%	
Accesibilidad y Recursos	Financiación	Políticas de financiación	General	Sí
		Recursos adecuados y equilibrados en escuelas públicas como privadas	Sí	Sí
		Acceso gratis	Sí	Sí
	Igualdad	Regulaciones que garantizar equidad y prevenir discriminación y desigualdad	Sí	Sí
Colaboración y Responsabilidad	Familiar	Participación del individuo y familias en toma de decisiones, recursos y apoyo	Sí	Sí
	Comunitaria	Coordinación comunitaria y integración social a través de las esferas de salud, laboral, programas de rehabilitación e infraestructura integrada	Sí	Sí
	Gobierno	Asignación de recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales, financieros, etc.	Sí	Sí
		Políticas / leyes de inclusión educativa	Sí	No
Consideraciones Multiculturales	Reconocimiento de grupos vulnerables	Políticas que respondan a la diversidad y las necesidades como discapacidad, diversidad lingüística, personas indígenas, minorías, y los pobres.	Sí	Sí
Formación del Profesorado	Preparación para trabajar con estudiantes con discapacidades	Formación inicial en universidad	Sí	Sí
		Formación colaborativo en el servicio	Sí	Sí



Procedimientos Preliminares	Requisitos iniciales	Requisitos para el proceso de referencia	No	Sí
		Requisitos para el proceso de evaluación	General	Sí
	Estándares de elegibilidad	Definición de discapacidad o necesidades educativas especiales	General	Sí
		Criterios de elegibilidad claros para determinar si una necesidad especial está presente	General	Sí
Ubicaciones Inclusivas	Políticas establecidas para la inclusión educativa	Participación requerida en escuelas ordinarias - mainstreaming	Sí	Sí
		Niveles de inclusión relacionadas con la gravedad; individualizada	Sí	Sí
Provisión de Servicios	Enfoque en equipo interdisciplinario	Incluye servicios de desarrollo, psicológicos, físicos, ocupacionales, de comunicación y auditivos / visuales	Sí	Sí
	Planificación e Implementación	Pautas de documentación formal y concisa para la implementación de servicios individualizada	No	Sí
		Ayudas técnicas que facilitan la comunicación, la movilidad, y el aprendizaje (apoyo que requieran)	Sí	Sí
Atención Temprana / Educación Infantil	Accesibilidad	Pronto identificación de edades 0-6 años	Sí	Sí
		Accesibilidad a servicios regulada por ley	Sí	Sí
	Ambiente	Servicios provistos en entorno natural con colaboración familiar y comunitaria	Sí	Sí
Educación de Adultos	Extensión de educación inclusiva a adultos-con discapacidad	Regulación de programas de transición, formación profesional, e inserción laboral	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia.

Al principio, EEUU gasta una cantidad significativa más que España en educación regular y especial, pero tiene una población con discapacidad más alta. Con relación a la inclusión, España reporta un alto porcentaje (77%), en comparación a EEUU (62.2%), de niños con discapacidad educados en la clase regular menos del 80% del tiempo. Considerando las otras nueve categorías, la mayoría (17) de las respuestas a los 24 indicadores restantes en ambos países se marcaron como *sí*, que se convergen en la alineación de las políticas nacionales con los indicadores de PES. Un indicador de EEUU y dos de España fueron marcados como *no* y cuatro indicadores de España marcados como *general* (Figura 2). La consideración de estas divergencias se manifiesta en unos hallazgos claves que corresponden a la descentralización de los dos sistemas nacionales. Por parte de España, la falta de leyes financieras, conjuntamente con la ambigüedad en su lenguaje jurídico sobre la definición, evaluación, elegibilidad y el plan de servicios, exhiben una gran autonomía de las Comunidades Autónomas (CCAA) para financiar, identificar, definir, evaluar e intervenir en casos de NEE. Sin embargo, los recursos reflexivos sobre el sistema educativo español amplían los objetivos, modelos y procedimientos mientras que la legislación se alinea generalmente con PES. Por parte de EEUU, existe una falta de generalización de los conceptos que vienen de PES como la inclusión y la prohibición de discriminación más allá de los programas que reciben fondos federales. El indicador sobre *Políticas de inclusión educativa* es el único indicar que no tiene EEUU debido a la



IDEA que nunca refiere a la palabra *inclusión*, solo el LRE, que enlaza la inclusión, pero no explícitamente. Aunque EEUU tiene un sistema descentralizado también, se concretan políticas educativas sobre personas con discapacidad al nivel federal, requiriendo el cumplimiento con las políticas por parte de los estados para obtener financiamiento federal. Estos hallazgos indican que la inclusión es una prioridad internacional, a pesar de la variabilidad entre la autonomía y las políticas nacionales, hacia la mejora continua en estos sistemas escolares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respeto a este estudio, no pretende ser comprensivo o profundo en términos de la complejidad y consideración de todos los factores que influyen en las políticas educativas nacionales. Es imprescindible comprender el concepto de inclusión no solo dentro de actuaciones políticas, sino considerar la práctica y el esfuerzo social igualmente. Las políticas no sirven para nada si no están acompañadas por el compartir del conocimiento y la colaboración de los miembros de la sociedad para establecer la implementación de inclusión educativa a nivel local. España y EEUU ejemplifican la participación en un movimiento global hacia inclusión a través de la alineación con PES. Los dos pueden extender su alcance de inclusión con políticas más amplias sobre inclusión y anti-discriminación por parte de EEUU, y con políticas más concentradas en España sobre la definición, evaluación y planificación para mantener un enfoque sistematizado entre CCAA, todo con la finalidad de un reconocimiento global de la promoción de equidad en educación inclusiva. Cabe destacar la difusión de sistemas descentralizados a partir de la *Declaración de Salamanca* (1994), que promueve la inclusión educativa desde las agencias educativas locales. El eje es la implementación de educación inclusiva, que no es necesariamente solo *top-down* o *bottom-up*, sino que viene de la consideración de PES y la interacción de ella con las políticas educativas nacionales, aplicadas por agencias y escuelas locales que participan en el desarrollo de buenas prácticas y retroalimentación para mejorar políticas además de prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (1995). *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>.
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo/alumnado-necesidades-especiales/2010-accesibilidad-centros-educativos-mayo-pdf.pdf>.
- Central Intelligence Agency. (2017). *The world factbook: Field listing median age*. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2177.html>.
- Child with a disability, 34 C.F.R. § 300.8 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=d9a1cf6b47e184115e9f0f12b6b673a4&mc=true&node=se34.2.300_18&rgn=div8.
- Constitución Española, art. 27 (2018). Recuperado de http://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=151_Constitucion_Espanola&modo=1.
- Determination of eligibility, 34 C.F.R. § 300.306 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=d9a1cf6b47e184115e9f0f12b6b673a4&mc=true&node=se34.2.300_1306&rgn=div8.
- Development, review, and revision of IEP, 34 C.F.R. § 300.324 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=f67c949b57bcf075132b40070c417e86&mc=true&node=se34.2.300_1324&rgn=div8.

- Discrimination prohibited, 34 C.F.R. § 100.3 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=c6ca34a-92671c2ab55ab5c5925c58f1f&mc=true&node=se34.1.100_13&rgn=div8.
- Discrimination prohibited, 34 C.F.R. § 104.4 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=c6ca34a-92671c2ab55ab5c5925c58f1f&mc=true&node=se34.1.104_14&rgn=div8.
- Elementary and Secondary Education Act of 1965 [as amended by the Every Student Succeeds Act of 2015]*, 20 U.S.C. § 6301 (2015). Recuperado de <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter70&edition=prelim>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017a). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. Recuperado de <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017b). *Who we are, What we focus on*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/about-us/AgencyFlyer2017-EN_A4_electronic.pdf.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). *Spain – Overview*. Recuperado de <https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/complete-national-overview>.
- European Parliament. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf).
- Eurydice. (2015). *Educational support and guidance*. Recuperado de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Educational_Support_and_Guidance.
- Eurydice. (2018). *Spain: Funding in Education*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-79_en.
- Evaluations and reevaluations, 34 C.F.R. §§ 300.301 - 300.304 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=b6928d0c3a88736e2dcbd2ff68ebde4&mc=true&node=sg34.2.300_1300.sg21&rgn=div7.
- Free Appropriate Public Education, 34 C.F.R. § 300.101 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=5565b91e1ca135f456955cd8d50d3154&mc=true&node=se34.2.300_1101&rgn=div8.
- Grants to states, 34 C.F.R. § 300.700 (2018). Recuperado de <https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=5565b91e1ca135f456955cd8d50d3154&mc=true&node=sp34.2.300.g&rgn=div6>.
- Individualized Education Programs, 34 C.F.R. §§ 300.320 – 300.323 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=f67c949b57bcf075132b40070c417e86&mc=true&node=sg34.2.300_1311.sg23&rgn=div7.
- Individualized Family Service Plan, 20 U.S.C. § 1436 (2004). Recuperado de <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33&edition=prelim>.
- Individuals with Disabilities Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004). Recuperado de <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33&edition=prelim>.
- Membership, 34 C.F.R. § 300.168 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/retrieveECFR?gp=&SID=ea682aa-509df6044edc4527efb415b07&mc=true&n=pt34.2.300&r=PART&ty=HTML#se34.2.300_1168.
- Ministerio de Educación (2011). *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Recuperado de www.mihijodown.com/adjuntos/.../29_1_plande.pdf.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013a). *LOMCE paso a paso: Atención a la diversidad en la educación primaria*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:99b22cf2-ef7f-40dd-bfcd-9520beead9e6/lomced-pasoapaso-primaria-diversidad-v4.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013b). *LOMCE paso a paso: Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria y bachillerato*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:09a49003-ec3d-4093-af30-d715ea35c9fb/lomced-pasoapaso-secundariaybac-diversidad-v51.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Education facts and figures: 2016/2017 School year*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617ing.pdf>.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España*. Recuperado de <http://www.eapn.es/publicaciones/173/plan-nacional-de-accion-para-la-inclusion-social-2013-2016>.
- National Center for Education Statistics. (2017). *Children and youth with disabilities*. Recuperado de https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
- National Center for Education Statistics. (2016). *Digest of education statistics*. Recuperado de https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_204.60.asp.
- Natural environments, 34 C.F.R. § 303.26 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/retrieveECFR?gp=&SID=902c1492027c47469323df51fb596216&mc=true&n=pt34.2.303&r=PART&ty=HTML#se34.2.303_126.



- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2003). Chapter 1 - Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision. *Education policy analysis* (pp. 9-37). Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-analysis-2003_epa-2003-en#page4.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018a). *Education spending* [indicator]. doi: 10.1787/ca-274bac-en (Accessed on 19 January 2018).
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018b). *Public spending on education* [indicator]. doi: 10.1787/f99b45d0-en (Accessed on 19 January 2018).
- Parent and family engagement, 20 U.S.C. § 6318 (2015). Recuperado de <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=prelim@title20/chapter70&edition=prelim>.
- Parent participation, 34 C.F.R. § 300.322 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=ea682aa509df6044edc4527efb415b07&mc=true&node=se34.2.300_1322&rgn=div8.
- Personnel qualifications, 34 C.F.R. § 300.156 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/retrieveECFR?gp=&SID=ea682aa509df6044edc4527efb415b07&mc=true&n=pt34.2.300&r=PART&ty=HTML#se34.2.300_1156.
- Real Patronato sobre Discapacidad. (2000). *La realidad actual de la Atención Temprana en España*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26068/Atencion%20Temprana.pdf>.
- Related services, 34 C.F.R. § 300.34 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=f67c949b57bcf075132b40070c417e86&mc=true&node=se34.2.300_134&rgn=div8.
- Transition Services, 20 U.S.C. § 1401 (2004). Recuperado de <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=prelim@title20/chapter33&edition=prelim>.
- TASH.(s.f.).*Frequentlyaskedquestionsaboutinclusiveeducation*. Recuperado de https://tash.org/wp-content/uploads/2015/02/TASH_Frequently-Asked-Questions-About-Inclusive-Education-4.pdf.
- United Nations. (2006). *United Nations convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado de http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Recuperado de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
- United States Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2008). *Education and inclusion in the United States: A brief overview*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf.
- United States Department of Education. (2017a). *Budget fact sheet*. Recuperado de <https://ed.gov/about/overview/budget/budget17/budget-factsheet.pdf>.
- United States Department of Education. (2017b). *Special education fiscal year 2017 budget request*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget17/justifications/h-specialed.pdf>.
- United States Department of Health and Human Services and United States Department of Education. (2015). *Policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf>.
- Universidad Internacional de Valencia. (2014). *Trabajando la educación inclusiva: La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://viu.hosting-mautic.com/guia-trabajando-la-educacion-inclusiva>.
- Use of funds, 20 U.S.C. § 1454 (2004). Recuperado de <http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=prelim@title20/chapter33&edition=prelim>.
- Valle, J.M. (2012). La política supranacional : Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>.
- What are the factors for determining equitable participation of children and teachers in private schools, 34 C.F.R. § 299.7 (2018). Recuperado de https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=5565b91e1ca135f456955cd8d50d3154&mc=true&node=se34.1.299_17&rgn=div8.
- WorldBankGroup.(2017).*Expenditureoneducationas%oftotalgovernmentexpenditure*[Graph].
- UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?end=2014&locations=MX-ES-US&start=2010&view=chart>.



Anexo 1. Figuras

Figura 1. Cuadro Comparativo de Educación Inclusiva: Categorías, Parámetros e Indicadores Elaboración personal a partir de las fuentes citadas en Anexo 3.

Figura 2. Cuadro Comparativo de Educación Inclusiva: Resultados por país: España y EEUU Elaboración personal a partir de la información citada en capítulo 2.

Anexo 2. Abreviaturas

BOE – Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado

CCAA – Comunidades Autónomas

CE – Constitución Española

CFR –Code of Federal Regulations

CIA – Central Intelligence Agency

DOE – Department of Education

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education EEUU – Estados Unidos

ESSA – Every Student Succeeds Act

IDEA – Individuals with Disabilities Education Act

IEP – Individualized Education Program

INEE – Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación

LOE – Ley Orgánica de la Educación

LOMCE – Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación

MECD – Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte

NCES – National Center for Education Statistics

NEE – Necesidades Educativas Especiales

OCDE–Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OECD – Organization of Economic Cooperation and Development

ONU – Organización de Naciones Unidas

OSERS - Office of Special Education and Rehabilitative Services

PES – Política Educativa Supranacional

RD – Real Decreto

SLD – Specific Learning Disabilities

TDAH–trastorno por déficit de atención e hiperactividad

UE – Unión Europea

UN – United Nations

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

USC – United States Code



Anexo 3. Fuentes de los indicadores desde PE

Indicadores	Fuentes
Políticas de financiación	UNESCO (1994) p.19; UNESCO (2015) p.32, 67
Recursos adecuados y equilibrados en escuelas públicas como privadas	UNESCO (1994) p.13
Acceso gratis	UN (2006) p.14; UNESCO (2015) p.7
Regulaciones que garantizar equidad y prevenir discriminación y desigualdad	UN (2006) p.5-6, 13-14; UNESCO (1994) p.11; UNESCO (2015) p.45
Participación del individuo y familias en toma de decisiones, recursos y apoyo	OECD (2003) p. 27; UN (2006) p.2; UNESCO (1994) p.37-38; UNESCO (2009) p. 18; UNESCO (2015) p.37
Coordinación comunitaria y integración social a través de las esferas de salud, laboral, programas de rehabilitación e infraestructura integrada	OECD (2003) p.27; UN (2006) p.12, 16; UNESCO (1994) p.19, 38-39; UNESCO (2009) p.14, 18; UNESCO (2015) p.48
Asignación de recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales, financieros, etc.	UN (2006) p.5, 20; UNESCO (1994) p.41-42; UNESCO (2009) p.24; UNESCO (2015) p.10, 39
Políticas / leyes de inclusión educativa	OECD (2003);UN (2006); UNESCO (1994); UNESCO (2009); UNESCO (2015)
Políticas que respondan a la diversidad y las necesidades como discapacidad, diversidad lingüística, personas indígenas, minorías, y los pobres.	UN (2006) p.2, 20; UNESCO (1994) p.6; UNESCO (2009) p.8; UNESCO (2015) p.25, 30
Formación inicial en universidad	OECD (2003) p.25; UNESCO (1994) p.29; UNESCO (2009) p.17, 20-21



Formación colaborativo en el servicio	OECD (2003) p.25; UN (2006) p.5, 15, 16; UNESCO (1994) p.13, 28; UNESCO (2009) p.17, 20-21; UNESCO (2015) p.30, 32
Requisitos para el proceso de referencia	UNESCO (1994) p.22
Requisitos para el proceso de evaluación	UN (2006) p.16; UNESCO (1994) p.22
Definición de discapacidad o necesidades educativas especiales	EASNIE (2017a) p.9; UN (2006) p.1; UNESCO (1994) p.6; UNESCO (2009) p.23
Criterios de elegibilidad para determinar si una necesidad especial está presente	European Parliament (2017) p.37
Participación requerida en escuelas ordinarias	OECD (2003) p.11; UN (2006) p.15; UNESCO (1994) p.12, 17-18
Niveles de inclusión relacionadas con la gravedad; individualizada	UN (2006) p.15; UNESCO (1994) p.7, 13; UNESCO (2009) p.16
Incluye servicios de desarrollo, psicológicos, físicos, ocupacionales, de comunicación y auditivos / visuales en la escuela	OECD (2003) p.26; UN (2006) p.16; UNESCO (1994) p.31-32; UNESCO (2009) p.20
Pautas de documentación formal y concisa para la implementación de servicios individualizada	OECD (2003) p.25; UN (2006) p.15, 16; UNESCO (2009) p.19, 26
Ayudas técnicas que facilitan la comunicación, la movilidad, y el aprendizaje (apoyo que requieran)	OECD (2003) p.28; UN (2006) p.3, 4; UNESCO (1994) p.22-23
Pronto identificación de edades 0-6 años	UNESCO (1994) p.33; UNESCO (2009) p.15; UNESCO (2015) p.38



Accesibilidad a servicios regulada por ley	UNESCO (2009) p.17; UNESCO (2015) p.40
Servicios provistos en entorno natural con colaboración familiar y comunitaria	UNESCO (1994) p.33-34; UNESCO (2009) p.12; UNESCO (2015) p.39
Regulación de programas de transición, formación profesional, e inserción laboral	UN (2006) p.17; UNESCO (1994) p.33, 35; UNESCO (2015) p.52

Oralismo versus lengua de signos: políticas de inclusión educativa sobre alumnado con deficiencia auditiva en Italia y España

Lopez-Torrijo, Manuel

Universidad de Valencia, Valencia, España
lopezm@uv.es

Garcia-Garcia, Fran J.

Universidad de Valencia, Valencia, España
garfran6@uv.es

Santana Hernández, Rafael

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España
rafael.santana@ulpgc.es

Resumen

A partir del Informe Warnock de 1978 la mayoría de los países europeos iniciaron procesos de integración, y posteriormente inclusión educativa, con un cierto desarrollo normativo. Gran parte de dicha legislación tiene un carácter general. De entre las múltiples necesidades y diversidades funcionales, tan sólo la supresión de barreras arquitectónicas ha tenido un tratamiento diferenciado. Recientemente han aparecido normativas específicas para la atención educativa y social a personas con deficiencia auditiva. Con motivo de analizar las últimas modificaciones se ha comparado la normativa referida a este colectivo en dos de los países con mayor índice de inclusión educativa de Europa: Italia y España. Las variables de comparación seleccionadas han sido: los objetivos; las personas afectadas; los derechos demandados; las necesidades del colectivo; los principios básicos de actuación; el sistema de comunicación; y los recursos que se ofrecen. La mayoría de familias con hijos con pérdida auditiva demandan una comunicación oral, siempre que sea posible. Los resultados de la investigación demuestran, además, los beneficios sobresalientes de la lengua oral y de las ayudas técnicas. Sin embargo, la última legislación regula una oferta paralela de oralismo y lengua de signos en el caso de España y un enfoque casi exclusivo de lengua de señas en el caso de Italia, en contra de la investigación y las demandas de las familias. Se discuten las implicaciones educativas de ambas regulaciones, el contraste con el principio de equidad y su proyección social para la plena inclusión.

Abstract

In the wake of the Warnock Report in 1978 most of the European countries started up integration processes, and later inclusive education reforms, with a certain normative development. Much of this legislation has a general approach. Among several needs and functional diversities, only removal of architectural barriers has been proposed in a differentiated manner. Recently, specific regulations have appeared for the educational and social care of people with hearing impairment. In order to analyze the latest modifications, the regulations regarding this people have been compared in two of the countries with the highest educational inclusion rates in Europe: Italy and Spain. The comparison variables selected were: the objectives; the people subject to the regulations; the claimed rights; the needs of this collective; the basic principles of action; the communication mode; and the resources. Generally, families with children with hearing loss demand the oral communication, whenever possible. Research prove, in addition, the outstanding benefits of oral language and technical support. However, the latest legislation regulates a parallel offer of oral language and sign language in the case of Spain and an almost exclusive sign language approach in the case of Italy, against research and the demands of families. The educational implications of both regulations, the contrast with the principle of equity and the social projection for full inclusion are discussed.

Palabras clave: educación inclusiva, deficiencia auditiva, legislación educativa, lengua de signos, lengua oral, Italia, España.

Keywords: inclusive education, hearing impairment, educational legislation, sign language, oral language, Italy, Spain.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva (EI) constituye uno de los ejes fundamentales de la práctica y teoría pedagógicas actuales, amén de un planteamiento existencial. Es bien conocido que tal propuesta supone una progresión a partir de la etapa de educación especial y tras la integración educativa (Berruezo, 2009; López Torrijo, 1999) y que, como tales, ha sido liderada por la atención educativa de los entonces denominados minusválidos – discapacitados – alumnos con diversidad funcional.

Han sido las reivindicaciones de las familias, junto al compromiso ejemplar de algunos profesionales, quienes han hecho posible este proceso hacia la igualdad de oportunidades, la no-discriminación, la equidad y el disfrute de la diversidad. De hecho, estos logros han jalonado el reconocimiento de sus derechos en diversos documentos inter y supranacionales (Tabla 1).

Cada colectivo de personas con discapacidad ha reivindicado el derecho a una integración social plena mediante una atención educativa personalizada y acorde con sus necesidades.

El presente trabajo intenta profundizar en los últimos logros alcanzados por las personas con sordera, discapacidad auditiva y sordoceguera a nivel legislativo mediante un estudio comparado con dos países, cuyas peculiaridades lingüísticas ofrecen más posibilidades de normalización a estos colectivos y cuyos logros en EI son una referencia europea e internacional: Italia y España.

Tabla 1. Documentos internacionales y europeos para la EI.

Fecha	Organismo	Documento
Diciembre de 1971	Naciones Unidas	Declaración de los Derechos de los Impedidos
Marzo de 1990	Unesco	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos
Junio de 1991	Unesco	Declaración de Salamanca
Diciembre de 1997	Parlamento Europeo	Carta de Luxemburgo
Marzo de 2000	Unesco	Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos
Mayo de 2001	OMS	Clasificación Internac. de Funcionamiento, Discapacidad y Salud
Marzo de 2002	Congreso Europeo	Declaración de Madrid
Diciembre de 2006	Naciones Unidas	Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad
Noviembre de 2008	Unesco	Conferencia Internacional sobre Educación, 48ª sesión
Mayo de 2014	Unesco	Acuerdo de Mascate
Mayo de 2015	Unesco	Declaración de Incheón
Noviembre de 2017	Comisión Europea	Pilar Europeo del Derecho Social

Fuente: elaboración propia.

MÉTODO

Unidades de comparación

Las unidades de comparación fueron: la Legge quadro sui diritti di cittadinanza dille persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche del 3 de octubre de 2017 y la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE 255 de 24 de octubre de 2007).

Variables de comparación

Las variables de comparación fueron las categorías establecidas en las legislaciones nacionales:

- Objetivos
- Personas afectadas
- Derechos y necesidades reconocidos
- Ámbitos de aplicación
- Principios básicos de aplicación
- Sistemas de comunicación
- Recursos

RESULTADOS

Objetivos

Mientras que la normativa española se centra prioritariamente en «reconocer y regular la lengua de signos española», catalana y sucesivas autonómicas, y la «regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral» (art. 1); el enfoque italiano parte de un reconocimiento fundamental de los derechos de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas a su pleno desarrollo y participación social (art. 1.1). Italia asegura todos los recursos dedicados a la prevención y al cuidado de la sordera y sordoceguera, así como a la inclusión social y al acceso a la información, con una referencia expresa a la «sottotitolazione, servizi di interpretariato in LIS e LIS tattile e ogni altra azione» (art. 1.2).

Tiene un valor especial el enfoque dedicado en Italia a las lenguas vehiculares. Apuestan por un bilingüismo completo: «Fermo restando l'insegnamento della lingua italiana parlata e scritta, riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS), in un'ottica di bilinguismo tra la lingua italiana parlata e scritta e la LIS, e la LIS tattile.»(art. 1.2).

Personas afectadas

Ambas normativas se refieren a las personas sordas, con discapacidad auditiva en general y sordociegas. (art. 4, a en España y art. 1 en Italia).

España diferencia como «signantes» a quienes utilizan la lengua de signos -LSE- (art. 4,a), frente a las «personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas oralistas» (art. 4,b); afectados todos con una discapacidad $\geq 33\%$ (art. 4, d).

Derechos y necesidades reconocidos

El derecho fundamental que subrayan ambas normativas es la «libera scelta» o libre opción. España lo refiere «al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral» (art. 2); y ello para ejercer efectivamente los derechos y libertades constitucionales: «el libre desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el derecho a la educación y la plena participación en la vida política, económica, social y cultural» (art. 3.2). En la introducción se reconoce que no siempre estas personas pueden acceder a la información y a la comunicación por no disponer de intérpretes, de adaptaciones visuales y acústicas, o de los apoyos necesarios.



En Italia especifican la aplicación de dicha opción al referirla expresamente: «alle modalità di comunicazione, ai percorsi educativi e agli ausili utilizzati per il raggiungimento del pieno sviluppo della persona e della sua piena inclusione sociale, provvedendo alle garanzie necessarie affinché le persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche pos-sano liberamente fare uso della LIS, della LIS tattile e dei mezzi di sostegno alla comunicazione in tutti gli ambiti pubblici e privati» (art. 2.1).

Principios básicos de acción

La legislación española dedica un apartado específico en el art. 5. a lo que denomina «principios generales». Con ellos fija la filosofía de actuación de las medidas concretas que va a desarrollar, indicando su sentido y proyección:

- 1. Transversalidad. Las políticas no deben limitarse a planes y acciones específicos, sino también a las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, atendiendo las diversas necesidades y demandas de los usuarios.
- 2. Accesibilidad Universal. Los entornos, procesos, bienes-productos y servicios, objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos deben cumplir las condiciones necesarias para ser comprensibles y utilizables por los usuarios con autonomía, seguridad y comodidad.
- 3. Libertad de elección. La «no discriminación» se recoge con términos casi idénticos en los dos países; en España se destaca que ninguna persona puede ser discriminada por su libre elección (art. 2.2 de Italia y art. 5, d en España).
- 4. Normalidad. Es el derecho a poder llevar una vida normal, accediendo a los lugares, ámbitos, bienes y servicios que accede cualquier persona.

Sistemas de comunicación

Los sistemas de comunicación planteados en las legislaciones de ambos países coinciden en diferencias las dos modalidades: la lengua de signos y la comunicación oral, mediante los correspondientes medios de apoyo. Italia no especifica el término «oral», dejando abierta e imprecisa dicha comunicación (art. 2.1). Sin embargo sí se amplía la opción «signante» diferenciando: «LIS, della LIS tattile» para personas con sordoceguera (art. 2).

España dedica la mayoría del texto a diferenciar los dos sistemas de comunicación mediante dos Títulos paralelos. El primero se refiere a la lengua de signos. El segundo no se refiere directamente a la comunicación oral, sino a lo que denomina «Aprendizaje, conocimiento y uso de los medios de apoyo a la comunicación oral». Cada uno de ellos se divide en dos capítulos: aprendizaje/conocimiento y uso.

Recursos

La legislación italiana no diferencia entre quienes usan lengua de signos y oral; los integra en un servicio global. Esta distinción imposibilita un estudio con paralelismos inmediatos entre países, pero sí se hizo entre las dos modalidades ofrecidas en España (Tabla 2 y 3).

Finalmente se determinan otras medidas de carácter general: creación en el plazo de un año de una Comisión de Seguimiento, con participación de las organizaciones de personas sordas y sus familias; compromiso de promover los «recursos humanos, técnicos y económicos necesarios para cubrir las medidas de acción positiva» (Dis. Adic. Segunda); estudio de la población con sordoceguera para establecer los centros de recursos precisos para su atención; aportar financiación para la adquisición de apoyos técnicos; creación de sendos reglamentos para la utilización de la LSE y la eliminación de barreras de comunicación y la integración social de estos colectivos.

Tabla 2. Recursos para aprendizaje/conocimiento en España.

Lengua de signos (arts. 7-8)	Comunicación oral (arts. 16-17)
Formación reglada	
LSE	Lengua oral
Modelos educativos bilingües LSE (asignatura optativa) Titulaciones de intérpretes Formación para profesorado.	Titulaciones de profesores de apoyo Formación para profesorado.
Formación no-reglada	
Cooperación entre familias, instituciones educativas, asociaciones de personas sordas: cursos LSE. Cooperación entre Administraciones públicas, Universidades, asociaciones de personas sordas: aprendizaje de la LSE.	idem. idem.

Fuente: elaboración propia.

La financiación de estos recursos es competencia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en colaboración con los Ministerios competentes. Hay una alusión explícita a la financiación por parte de la Administración General del Estado de «el fomento, la investigación y la difusión del uso de la lengua de signos catalana» (Disp. Final tercera).

A diferencia de la normativa española, la italiana declara desde los inicios y de forma global la relación de todos los servicios que debe prestar la República, siguiendo el proceso cronológico de las necesidades de este colectivo:

- Prevención y detección precoz: prenatal y con screening neonatal universal. (art. 3.1).
- Diagnóstico audiológico (art. 3.1).
- Intervención diagnóstica temprana, habilitadora y rehabilitadora (art. 3.1).
- Prótesis auditivas y oculares precoces, los implantes cocleares y la logopedia (art. 3.1).
- Atención y apoyo psicológico, informativo y pedagógico para niños y familias (art. 3.2).
- Accesibilidad tecnológica (art. 3.4).
- Accesibilidad a la comunicación, información, espacios públicos (art. 4.1 y 4.4).
- Sistemas alternativos a la comunicación hablada, la LIS o la subtitulación (art. 4.3).
- Servicios de emergencia, alarmas y acontecimientos excepcionales (art. 4.5).
- Acceso a la Administración mediante «metodología comunicativa e inclusiva» (art. 4.6).
- Inclusión educativa, mediante los servicios «dell'insegnante di sostegno, dell'assistente alla comunicazione nel caso di alunni sordi e dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione nel caso di alunni sordociechi, dell'interprete in LIS e LIS tattile». Igualmente, mediante las ayudas tecnológicas y otros medios que garantizan la plena participación y accesibilidad a las actividades escolares y extraescolares (art. 5.1). Para asegurar los estándares de calidad de los intérpretes y asistentes a la autonomía y la comunicación, así como para la convalidación de los títulos anteriores, se creará en el plazo de 90 días una Comisión de expertos y representantes de las asociaciones, coordinada por el Ministerio de Educación (art. 5.3).
- Formación universitaria y post-universitaria: suprimiendo las barreras de comprensión y comunicación con medidas como estenotipia, respeakeraggio, LIS, LIS tattile, recursos informáticos, etc., que aseguren la igualdad de oportunidades y la autonomía (art. 6).
- Inclusión laboral y formación permanente: consiguiendo la igualdad de oportunidades y la accesibilidad total mediante el uso de LIS, LIS táctil, TICs y aplicaciones de chat, de e-mail, videoconferencias, etc. (art. 7).
- Protección de la salud: a través de la comunicación e información que puedan aportar los intérpretes, el uso de cualquier canal comunicativo y lingüístico, tecnologías, etc., especialmente en lo referente a las campañas informativas y de prevención (art. 8).
- Arte, cultura y tiempo libre: acceso al patrimonio, turismo, deporte y recreación mediante los servicios anteriormente reiterados (art. 9).
- Participación política mediante los recursos citados anteriormente y, en particular, en las sesiones plenarias de todo estamento político se promoverá la interpretación a LIS, LIS táctil y el subtítulo (art. 10).



El plazo de aplicación de la presente ley italiana y de sus consiguientes reglamentos relativos al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se limitará a 3 meses a partir de la publicación de la ley, y contará con el asesoramiento de los Ministerios afines, la Universidad, las asociaciones de personas afectadas y las asociaciones de profesionales relacionados (art. 11.1). El plazo de los temas educativos será de 6 meses (art. 11.2).

Se creará un grupo específico para tratar los aspectos relacionados con la sordera, discapacidad auditiva y sordoceguera dentro del Observatorio Nacional sobre la Condición de las Personas con Discapacidad. Dicho grupo promoverá: un plan de actuación bienal; un estudio estadístico territorial del colectivo; y valorará la aplicación de la normativa. Por su parte, el gobierno enviará un informe bienal a las Cámaras sobre el desarrollo de esta ley.

Sin embargo, todos los planteamientos teóricos enumerados pierden efectividad con la limitación económica que cierra la normativa al señalar que se proveerán los medios «nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibile a legislaciones vigente e comunque senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica» (art. 14). Como es evidente, los fondos reservados en el ejercicio anterior para otros fines son, de hecho, para otros fines y no para los que recoge la nueva legislación.

Tabla 3. Recursos para el uso de medios de comunicación en España.

Lengua de Signos (arts. 9. 15)	Comunicación oral (arts. 18-24)
Servicios de intérpretes de LSE	Uso de los medios de apoyo a la comunicación oral
Medidas contra la discriminación y de acción positiva.	Ídem. (Inclusive atención a personas sordociegas)
Educación	
LSE, lengua vehicular	Lengua oral
Intérpretes de LSE	Medios de apoyo a la comunicación oral ídem.
Asesoramiento y apoyo en la Universidad	
Formación y empleo	
Medidas fiscales, administrativas y de orden social para el trato igualitario en el ámbito laboral	Ídem.
Salud	
Intérpretes de LSE	Medios de apoyo a la comunicación oral
Accesibilidad en las campañas informativas/preventivas	Ídem. (subtitulados, estenotipia...)
Cultura, Deporte y Ocio	
Intérpretes de LSE	Medios de apoyo a la comunicación oral
Transportes	
Intérpretes de LSE	Medios de apoyo a la comunicación oral
Instrucciones de funcionamiento y seguridad en LSE	Instrucciones accesibles de funcionamiento y seguridad
Relaciones con las Administraciones públicas	
Intérpretes de LSE	Formación y disponibilidad
Participación política	
Intérpretes de LSE	Accesibilidad con medios de apoyo a la com. oral.
Medios de comunicación social, telecomunicaciones y sociedad de la información	
Intérpretes de LSE	
Accesibilidad Universal (alarmas, excepción y sitio)	Ídem.
Incentivos para acceso a telecomunicaciones en LSE	Incentivos para acceso oral a telecomunicaciones
Centro de Normalización Lingüística de la LSE	Centro Español de Subtitulado y la Autodescripción
Investigar, fomentar y velar por el buen uso de la LSE.	Investigar, fomentar, coordinar actuaciones y extender la subtitulación y autodescripción.
Profesionales expertos en LSE y sociolingüística.	(No se alude a los profesionales de dicho Centro).
Consultas y convenios con Universidades y asociaciones de personas sordas.	Ídem. (no se alude a las Universidades).
Gestión paritaria entre la Administración y el movimiento asociativo de personas usuarias de la LSE.	-

Fuente: elaboración propia.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las normativas presentadas señala una evidente diferencia en cuanto al enfoque de las mismas. La legislación española refleja desde la primera línea una prioridad manifiesta por el reconocimiento y regulación de la lengua de signos española y catalana. Ello es fruto de la presión asociativa que se realizó desde la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). El legislador asume en su introducción aquella manipulación histórica y todas las imprecisiones psicolingüísticas que le dictó la CNSE (López Torrijo, 2005).

A ello se opusieron las demandas mayoritarias de las familias con hijos con sordera a través de su máximo órgano nacional de representación: la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS). Apostaron mayoritariamente por una comunicación oral. El resultado es una normativa que, con una intención «salomónica», resulta casi esperpéntica al ofrecer una presentación formal en las que el legislador va repartiendo a uno y otro bando formulaciones casi idénticas y en las que casi sólo cambia el epíteto final de: «mediante la lengua de signos y los intérpretes de lengua de signos» o «mediante los medios de apoyo a una comunicación oral».

Frente a este enfoque, Italia presenta una ley que integra de forma global todos los servicios precisos de forma abierta a las aportaciones futuras y siguiendo las exigencias que se producen a lo largo del proceso vital de estas personas. Son especialmente destacables su incorporación del diagnóstico temprano, las aportaciones tecnológicas de los implantes cocleares, los apoyos psicopedagógicos a los niños y familiares afectados, el acceso a la lengua italiana hablada y escrita, amén de todos los recursos necesarios para una Accesibilidad Universal a todos los servicios educativos, sociales, jurídicos, de transporte, comunicación, así como a una autonomía personal y participación social y política plenas.

Los derechos residen en las personas, más allá de los consensos que acordemos en nuestra convivencia, Pero es vital que tales derechos se vean plasmados y reconocidos en la legislación que la regula. Desde esta perspectiva, ambas normativas suponen un avance importante en el reconocimiento de los derechos de las personas con sordera. Igualmente crucial es la concreción de los servicios que se les asegura aportar para su desarrollo en igualdad y que hemos enumerado esquemáticamente. Sin embargo, tales enunciados son meros eufemismos, porque no son exigibles. En el caso de la normativa española, los verbos que concretan el cumplimiento y exigibilidad de tales servicios son los siguientes: «propiciará» (art. 7,4 y 16,3), se «facilitará» (arts. 7,1; 10, a; 12,1; 13,1; 14,5; 16,1; 19, a); se «fomentará» (arts. 8,1 y 17,1); «promover la prestación de servicios» (arts. 9; 10, a, c y d; 12, 1 y 2; 13,2; 14,5; 15,3; 18; 19,a,c y d; 21; 22,2; 23,1 y 5); siempre que sea posible (art 11, 2); incentivar (art 14, 3); prestar servicios «donde se determine» (arts. 7,2; 11) y 20; cooperar (arts. 8,1 y 2; 17, 2). En el caso de Italia, se aplica la limitación económica para poder asegurar tales servicios, pero sin aumentar los presupuestos actuales.

Sería preciso que el legislador tuviera presente, antes de delimitar los servicios, las aportaciones que en fechas recientes ofrece a este colectivo la medicina (prevención y detección temprana, soluciones auditivas implantables mediante cirugía en cóclea, zona ósea o tronco cerebral, etc.), la tecnología (audifonos digitales de última generación, implantes cocleares, bucles magnéticos, emisoras de frecuencia modulada, bluetooth, etc.), la psicolingüística, la logopedia, la pedagogía, y un largo etcétera de formas que aseguran la autonomía de las personas y una participación social plena (Moreno-Torres, Cid, Santana, y Ramos, 2011; Santana y Torres, 2013). En cualquier caso, convendría ser conscientes de las consecuencias que se derivan de cada uno de los dos enfoques comunicativos y respetar siempre las graves limitaciones de algunas pérdidas auditivas, además de los contextos donde se desarrollan.

A este diálogo interdisciplinar convocamos especialmente a los especialistas en derecho, a fin de que ayuden a conjugar los derechos y obligaciones constitucionales a conocer y utilizar las lenguas oficiales -siempre que la discapacidad lo posibilite- con las exigencias de sistemas, recursos y servicios alternativos, no siempre conducentes al ejercicio de los derechos plenos de todo ciudadano. La traslación de esta propuesta a otros colectivos (inmigrantes, demandas políticas,...) podría clarificar las respuestas.

En cualquier caso, reiteramos que el derecho reside en las personas y sólo una mirada justa y solidaria puede alcanzar a desarrollarlo, más allá de las concreciones legales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berruezo, R. (Coord.) (2009). *El largo camino hacia una educación inclusiva*. Pamplona: UPNA.
- Legge quadro sui diritti di cittadinanza dille persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche del 3 de octubre de 2017.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE 255 de 24 de octubre de 2007).
- López Torrijo, M. (1999). *Textos para una historia de la Educación especial*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- López Torrijo, M. (2005). *La educación de las personas con sordera: La escuela oralista española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Moreno-Torres, I., Cid, M., Santana, R., y Ramos, A. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 56-75.
- Santana, R. y Torres, S. (2013). *Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad auditiva*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.



Co-teaching y diversidad funcional cognitiva: una experiencia de sistematización con las TIC en educación superior

Pérez - Pérez, Itahisa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
iperper@upo.es

Rodríguez - Izquierdo, Rosa M.

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
rmrodizq@upo.es

Resumen

En esta comunicación presentamos una experiencia de sistematización en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde la reflexividad crítica, con personas con diversidad funcional cognitiva en el ámbito universitario. Entendiendo la Universidad como agente clave y decisivo en la inclusión social, ya que permite compartir espacios de formación, socialización, aprendizaje y crecimiento entre el alumnado con y sin diversidad funcional cognitiva, desarrollamos el «*co-teaching*» como modelo de compromiso docente y trabajo colaborativo en los equipos de aula con un grupo de estudiantes con diversidad funcional cognitiva. El «*co-teaching*» consiste en la gestión del trabajo de aula por parte de diversos docentes para la enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado, con objeto de alcanzar una mayor eficacia. Este modelo se desarrolla en la asignatura TIC, en la cual el alumnado se aproximará al uso y manejo de herramientas tecnológicas para integrarse en el mundo sociolaboral, adoptando actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración que posibiliten la creación de producciones audiovisuales colectivas. La metodología implementada es participativa e inclusiva, basada en un planteamiento didáctico capaz de responder a las necesidades formativas de todo el alumnado, con actividades y materiales accesibles. Con el uso de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), a través de la voz, el cuerpo, el juego dramático, los cuentos y las producciones visuales, integramos lo cognitivo, lo emocional y lo conductual, propiciando la comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales.

Abstract

This paper presents a systematized experience in the use of Information and Communication Technologies (ICT), from critical reflection, with university students with cognitive functional diversity. Understanding the University as a key and decisive agent in social inclusion, since it allows sharing spaces for training, socialization, learning and growth between students with cognitive functional diversity and other students, “co-teaching” was developed as a model of teaching commitment and collaborative work with a group of students with cognitive functional diversity. The “co-teaching” consists in the management of classroom work by various teachers for the teaching and learning of all students, in order to achieve greater efficiency. This model is developed in an ICT course, in which students learnt the use and management of technological tools that could be useful for their integration in the social and labour environment, adopting attitudes of respect, participation, effort and collaboration that enable the creation of collective audiovisual productions. The methodology implemented is participatory and inclusive, based on a didactic approach capable of responding to the training requirements of all students, with accessible activities and materials. With the use of the Core Learning Priorities (NAP), through the voice, the body, dramatic play, stories and visual productions, the cognitive, emotional and behavioral were integrated, promoting communication and expression through different verbal and non-verbal languages.

Palabras clave: co-enseñanza, diversidad funcional, Educación Superior, educación inclusiva, TIC.

Keywords: co-teaching, functional diversity, Higher education, inclusive education, ICT.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más frecuente el acceso de las personas con diversidad funcional al sistema educativo español, aunque al pasar de la Enseñanza de Secundaria Obligatoria al Bachillerato se produce el «efecto



embudo», que aumenta considerablemente al continuar estudios de Formación Profesional o Universidad. En estas etapas las tasas de abandono escolar temprano se duplican, con respecto al resto de la población estudiantil. Además, y aunque de la Enseñanza Universitaria no hay datos estadísticos, la atención al alumnado con diversidad funcional se ha convertido en estándar de calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto surge el curso «Formación para el empleo y la vida autónoma y de las personas con discapacidad intelectual», Título Propio de la Universidad Pablo de Olavide (UPO, Sevilla), subvencionado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo.

En el marco de este curso universitario se desarrolla la asignatura «Seminario TIC», correspondiente al módulo primero «*Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo*», en el primer semestre del curso académico 2017/2018, con un total de 15h.

Desde la reflexividad pretendemos valorar las posibilidades que ofrecen las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el ámbito personal, profesional y social, del alumnado con diversidad funcional cognitiva, mediante un uso seguro, responsable y consciente. Para ello desarrollamos una metodología centrada en el estudiante, fomentando el aprendizaje constructivo y significativo a través del uso de dispositivos móviles y la producción multimedia con finalidad expresiva, comunicativa o ilustrativa.

Tras la revisión literaria realizada y la experiencia de innovación docente implementada, consideramos necesario fomentar el modelo de co-teaching en los entornos educativos ya que, como señala Arndt y Liles (2012), es necesario proporcionar al profesorado oportunidades de colaboración con otros docentes dentro del aula. De esta manera, fomentamos la coordinación docente (tanto vertical como horizontal), atendemos a una educación inclusiva, brindamos una educación personalizada y contribuimos a crear e institucionalizar estructuras colaborativas, basadas en la igualdad de oportunidades, la equidad, el compromiso con el aprendizaje y el fortalecimiento de los contenidos y competencias necesarias para la educación integral, entre otros aspectos claves (Cobb Morocco & Mata Aguilar, 2009).

1. DIVERSIDAD FUNCIONAL COGNITIVA Y LAS TIC

Tradicionalmente nuestra sociedad ha considerado a una persona alfabetizada aquella que sabe leer y escribir. Sin embargo, no basta sólo con estas funciones necesarias, ya que la persona se encontrará aislada de un gran flujo de información y comunicación que caracteriza a la sociedad actual. Como señala Rodríguez de las Heras (2006, en Luque Parra y Luque-Rojas, 2012: 28) nuestra sociedad «*ha pasado de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento, lo cual implica una transformación social global*».

Alfabetizar mediáticamente, según la UNESCO (2011a), significa conseguir una ciudadanía informada, entendiendo ésta como aquella que conoce y maneja las fuentes de forma crítica, adaptada a sus necesidades de aprendizaje, que comunica y expresa su posición de forma fundamentada. Esta alfabetización es importante que llegue a todos los colectivos, sobre todo aquellos en riesgo de exclusión social, como pueden ser las personas con diversidad funcional. Como señalan Luque Parra y Luque-Rojas (2012:29), este colectivo requiere «*un mayor esfuerzo de superación de sus propias limitaciones para evitar el riesgo de exclusión... y más aún en las personas con discapacidad intelectual*».

El uso de las TIC aporta grandes beneficios para el aprendizaje, la inclusión y las personas con diversidad funcional, como por ejemplo (De Miguel García, 2014: 10 y 11):

- Aumenta la capacidad de almacenamiento y de procesamiento de la información.
- Mejora la memoria semántica.
- Centra la atención.
- Posibilita una mejor comprensión de lo abstracto.
- Mejora la generalización y el mantenimiento del aprendizaje.
- Fomenta la iniciativa y la constancia en las tareas.
- Favorece la reflexión.
- Optimiza la organización temporal.
- Potencia la adquisición de aprendizajes como la memoria visual.
- Mejora la adquisición de conocimientos a través de varios canales sensoriales.

- Motiva el aprendizaje a través de actividades educativas, lúdicas y de respuesta inmediata.
- Etc.

Nuestra experiencia docente aproxima el uso y manejo de herramientas tecnológicas al alumnado con diversidad funcional cognitiva, para integrarse en el mundo sociolaboral, adoptando actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración, que posibiliten la creación de producciones audiovisuales colectivas.

2. CO-TEACHING: MODELO DE COMPROMISO DOCENTE

El «*co-teaching*» ha sido nuestro modelo pedagógico a la hora de diseñar, implementar y evaluar esta experiencia docente. Entendido, no como una mera colaboración sino como un modelo de compromiso docente y trabajo colaborativo en los equipos de aula, centrado en la pedagogía de Freinet, donde prevalece la horizontalidad en las relaciones, la participación activa de sus miembros y la cooperación desde su triple dimensión: cooperación entre el propio alumnado, entre las docentes y el alumnado y entre las docentes (Freinet,2004).

Se trata de distribuir los objetivos de aprendizaje desde diversas maneras de enfocar la tarea, las estrategias, los recursos y las metodologías de aula (Pagés, 2017). Este paradigma pedagógico se centra en coordinar el trabajo para lograr metas comunes, compartiendo un sistema de creencias que respeta el posicionamiento y la mirada de cada docente, así como en utilizar un liderazgo compartido y distributivo de funciones (Rodríguez, 2015).

Con el uso de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), a través de la voz, el cuerpo, el juego dramático, los cuentos y las producciones visuales, integramos lo cognitivo, lo emocional y lo conductual, propiciando la comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales, a través de las TIC.

3. METODOLOGÍA

La metodología docente implementada se caracteriza por ser activa-participativa, donde el alumnado sea el protagonista de su proceso de enseñanza aprendizaje; inclusiva, atendiendo de manera personalizada a las necesidades de cada estudiante, con actividades y materiales accesibles.

Las propuestas didácticas invitan a la progresión de los objetivos y contenidos pedagógicos, regidas por un orden de complejidad en el uso y manejo de las TIC. Además, este modelo pedagógico propicia la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, adquiriendo así mayor seguridad en los recursos propios y en las relaciones con los demás. Todo ello proyectado hacia la creación de un material de divulgación y sensibilización, donde el alumnado incorpora los trabajos realizados durante las diferentes sesiones, el material multimedia elaborado y muestra las competencias alcanzadas durante toda la formación.

Los objetivos que perseguimos en esta experiencia docente fueron:

- Objetivo 1. Adquirir habilidades de manejo de tecnologías de la información y la comunicación, que les permitan resolver con eficacia tareas relacionadas con su trabajo.
- Objetivo 2. Manejar herramientas tecnológicas necesarias para integrarse en las redes sociales, aportando sus competencias al crecimiento de las mismas y adoptando las actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración que posibiliten la creación de producciones colectivas.
- Objetivo3. Utilizar dispositivos para capturar y digitalizar imágenes, textos y sonidos para crear pequeñas producciones multimedia con finalidad expresiva, comunicativa o ilustrativa.
- Objetivo 4. Valorar las posibilidades que ofrecen las TIC para el ámbito personal, profesional y social, y en el ámbito del conocimiento.

Participaron en esta experiencia docente 14 de las 15 personas matriculados en la asignatura (véase Figura 1), ya que es importante la ratio del grupo para conseguir esa personalización e individualización de la formación.



Figura 1. Los protagonistas.



Fuente: elaboración propia.

De este grupo de 14 estudiantes, se subdividieron en tres equipos de trabajo, donde todas las personas ejecutaban las mismas tareas con el propósito de que aprendiesen haciendo. Las tareas a realizar eran: diseño del vídeo, elaboración de guión, preparación de la escenificación, elección de la música, captación de fotografías y grabación. Los equipos de trabajo se denominaron: los Tiburones en la UPO, los Fantásticos de la UPO y los Universitarios.

Con respecto a la temporalización, la experiencia se implementó desde mediados del mes de noviembre de 2017 hasta final de enero de 2018, con un total de 15h, distribuidas en las sesiones que presentamos en la Figura2:

Figura 2.Cronograma.

SESIÓN Y FECHA	HORARIO	Nº HORAS	TEMA
1 y 2 (16/11/17)	10'00-11'30	1'5	Bloque I
	12'00-13'30	1'5	
3 y 4 (27/11/17)	10'00-11'30	1'5	Bloque I y II
	12'00-13'30	1'5	
5 y 6 (30/11/17)	10'00-11'30	1'5	Bloque II
	12'00-13'00	1	
7 y 8 (01/12/17)	10'00-11'30	1'5	Bloque II y III
	12'00-13'30	1'5	
Sesión 9 y 10 (23/01/18)	10'00-11'30	1'5	Bloque III
	12'00-14'00	2	
TOTAL		15h	

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para corroborar la consecución de los objetivos hemos desarrollado una evaluación continua ya que, mediante la observación, acompañamiento y tutorización llevada a cabo durante las sesiones de trabajo, se iba verificando la adquisición de conocimiento y manejo de las TIC. Además, se ha ido adaptando el contenido y la metodología a medida que íbamos desarrollando las sesiones, de manera que estuviese la formación personalizada, a cada necesidad concreta, respondiendo así tanto a las necesidades advertidas (aquellas que el alumnado reconocía y expresaba), las latentes (aquellas que existen pero que el alumnado no reconoce o exterioriza) y «*otras necesidades de las cuales la población no es consciente, pero que es preciso despertar por ser inseparables de la dignidad y del bienestar humanos*» (Nogueiras Macareñas, 1996:67). De esta manera, hemos sido testigos de un crecimiento no sólo profesional, sino que también personal del alumnado.

La creación del material audiovisual divulgativo elaborado por el alumnado ha facilitado la adquisición y aplicación de conocimientos, herramientas, estrategias, destrezas y habilidades necesarias en las TIC, y para su formación integral, a través de los NAP. Este material recoge sus experiencias tanto por la oportunidad que ha supuesto poder estudiar en la universidad, como la autonomía que conlleva (transporte desde sus casas hasta el recinto universitario, relaciones interpersonales con personal de administración y servicio, alumnado de otros cursos, personal de cafetería, docentes, etc.) y los aprendizajes adquiridos. Además, comparten sus impresiones sobre la semana de inmersión comunitaria que vivieron en la residencia universitaria, ubicada en una Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) y donde pudieron visitar varios centros educativos, entidades sociales, etc.

El vídeo de sensibilización creado por el grupo de estudiantes se denomina «Pido la Palabra. Estudiantes con diversidad funcional cognitiva en la UPO», y se podrá visionar en el repositorio multimedia UpoTV de dicha universidad (<https://upotv.upo.es/>).

La evaluación general del alumnado con respecto a esta experiencia docente ha sido muy satisfactoria para todas las personas participantes, considerando la asignatura «Seminario TIC» como muy relevante. Además, han valorado muy positivamente a las docentes, así como la metodología implementada, las relaciones interpersonales que se han producido dentro y fuera del aula, los contenidos trabajados y todo el proceso de diseño, elaboración, escenificación y grabación del material.

En cuanto al modelo pedagógico de co-teaching, presentamos a continuación un DAFO con el análisis crítico de las docentes:

Figura 3. DAFO Co-teaching

Debilidades	Amenazas
<p>La falta de tiempo en la asignatura dificulta realizar un proceso con cada estudiante para comprobar qué funciona y que no.</p> <p>La falta de tiempo entre las docentes, y con el equipo de todo el título, dificultad el poder integrar los aspectos que se necesitan modificar.</p>	<p>El riesgo de que la organización del módulo varíe para ediciones futuras y haya que comenzar a repensar de nuevo la asignatura.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>Clarificación y reprogramación de los roles y responsabilidades entre las docentes.</p> <p>Apertura para compartir conocimientos y percepciones.</p> <p>Respeto, responsabilidad y compromiso compartido.</p> <p>Estrategias de organización y manejo efectivo del aula.</p>	<p>Seguir mejorando profesionalmente a través de la reflexión compartida de la experiencia con un colectivo con el que no estamos habituadas a trabajar y que de por sí es muy heterogéneo.</p> <p>Mayor número de horas en la asignatura para adaptarnos mejor a los diferentes ritmos de aprendizaje.</p>

Fuente: elaboración propia.

Las TIC por sí solas no garantizan la adquisición ni construcción del conocimiento, sino que *«hay que proporcionar un entorno que facilite la interacción social, la correcta utilización de los medios y la experimentación. En este sentido, hay sugerencias metodológicas de tutorización, estrategias de dinamización, gestión del tiempo, trabajo colaborativo y propuestas de evaluación»* que pueden facilitar esta integración de la tecnología y la alfabetización mediática en el aula (Tormo Calandín, Tejada Adell, Romero-Gómez y Domingo Triado, 2014:31).

Tras todo lo expuesto, consideramos que las claves de éxito de este modelo pedagógico, basado en el co-teaching, han sido: el diseño y la planificación de la intervención, la adaptación de contenidos, junto con el material online adaptado, y la evaluación continua como proceso cíclico de análisis y reflexión sobre la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, adaptándolas a las características de cada estudiante y sus diferentes ritmos.

La coordinación docente en co-teaching ha sido fundamental para transmitir un mismo mensaje, integrando dos modelos docentes diferentes, con las ventajas que aporta una doble mirada de la misma realidad, brindando una oportunidad para el desarrollo profesional docente. *«Y es que la práctica de*

la pareja pedagógica no significa anular estilos docentes, si no aportar la esencia de lo que cada uno es aun acto de enseñanza aprendizaje en común, para transformarlo en algo distinto y mejor que lo que cada uno es por separado» (Cotrina García, García García y Caparrós Martín, 2017:61).

En definitiva, el uso y manejo de las TIC es «una herramienta fundamental para introducir nuevas miradas en los procesos educativos, así como para repensar los modelos pedagógicos empleados en la enseñanza» (Prefasi, Magal, Garde y Giménez, 2010: 110). Y, como muestra gráfica del proceso de aprendizaje de lalumnado, así como de la creación del material audiovisual, finalizamos este trabajo con el eslogan de «Pido la palabra».

Figura 4. Eslogan de «Pido la palabra».



Fuente: elaboración propia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arndt, K. & Liles, J. (2012). Preservice Teachers' Perceptions of Coteaching: A Qualitative Study, *Action in Teacher Education*, 32:1, 15-25, DOI: 10.1080/01626620.2010.10463539.
- CobbMorocco, C. & Mata Aguilar, C. (2009). Coteaching for Content Understanding: A School wide Model, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13:4, 315-347, DOI: 10.1207/S1532768XJEPC1304_04.
- Cotrina García, M; García García, M. y Caparrós Martín, E.(2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria, en *Aula Abierta*, n.º 46, pp.57-64.
- Freinet, E. (2004). *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. Alcalá de Guadaíra: Editorial Trillas.
- Luque Parra, D. J; Luque-Rojas, M.ª. J. (2012). Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, pp. 27-48. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034003>.
- Nogueiras Macareñas, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid:Narcea.
- Pagès, A. (2017). El 'co-teaching', una forma de educar con compromiso. En *La Vanguardia*, en <http://www.lavanguardia.com/vida/20170413/421651069581/co-teaching-escuela-participacion-rendimiento-escolar.html>.
- Prefasi, S; Magal, T; Garde, F. y Giménez, J. L. (2010). Tecnologías de la Información y de la Comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa -RELATEC*, 9 (2), pp. 107-123. En <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>.
- Rodríguez, F. (2015). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 8, nº 2, pp. 219-233.
- Tormo Calandín, C; Tejada Adell, M; Romero - Gómez, B. y Domingo Triado, V. (2014). Metodología docente cooperativa-colaborativa en el Grado de Medicina. En *Terapeia*, 6, pp.13-36.
- UNESCO (2011a). Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>, pp. 16-39.

Educação e Inclusão nas cidades e as pessoas com deficiência

Rasteiro, Domingos
Instituto Piaget, Almada, Portugal
drasteiro@sapo.pt

Oria Segura, Maria Rosa
Universidade de Extremadura, Badajoz, Espanha
mro@uex.es

Ruivo, João
Instituto Politécnico, Castelo Branco, Portugal
ruivo@ipcb.pt

Resumen

En diferentes documentos internacionales se reconocen variadas formas de exclusión que sufren las personas con discapacidad en las ciudades en las que viven: bajo nivel de participación cívica, bajos niveles de integración social, falta de acceso a los medios de información, bajos niveles de convivencia social, dificultades de acceso a los bienes comunes y a los servicios de apoyo, problemas de accesibilidad en los espacios públicos y los edificios, problemas de movilidad y de transporte, mayores dificultades de subsistencia económica y vivienda, entre otras limitaciones. La investigación que se presenta procura identificar las políticas y los proyectos socioeducativos que fomentan la inclusión social de las personas con necesidades especiales en las ciudades. El estudio se centró en las ciudades portuguesas que forman parte de la Red Internacional de las Ciudades Educadoras, cuya «Carta de Principios» apunta a una intervención de las autoridades locales, en el sentido de combatir la exclusión social, promoviendo a través de la educación formal, no formal e informal los proyectos centrados en las comunidades y que contribuyan a la participación de los ciudadanos, las instituciones sociales y las educativas para que las ciudades sean más inclusivas.

A través de un conjunto de instrumentos de recogida de datos y de un trabajo de naturaleza cualitativa se hace una observación de las diferentes ciudades, utilizando las técnicas de recogida documental, de entrevista a informantes privilegiados, especialmente políticos, técnico y dirigentes municipales de las organizaciones representativas de las personas con discapacidad e a personas con discapacidad y las instituciones educativas y sociales que llevan a cabo los proyectos inclusivos.

A través de la metodología comparativa el objetivo final es caracterizar los fundamentos, las buenas prácticas socioeducativas y las realidades que hacen a las ciudades de estudio más inclusivas que fomenten la equidad de acceso a los recursos y las oportunidades educativas, culturales y sociales a los ciudadanos con necesidades especiales.

Abstract

It's acknowledged in several international documents the many forms of exclusion that people with special needs suffer in the cities they live in: low level of civic participation, low levels of social integration, lack of access to information sources, low levels of social interaction, limited access to common goods and to helping services, mobility and transportation problems, increased economic and habitation problems, amongst other problems.

The investigation work that presents looks to identify the politics and social educative projects that promote social inclusion of people with special needs in the cities. The study focused on the Portuguese cities that are a part of the International Association of Educating Cities, which the Letter of Principles aims for an interventions of the local authorities, in a way of fighting social exclusion, promoting, through formal, non-formal and informal education, projects centered on the communities and that contribute, through the participation of the citizens, social institutions and educational institutions, to a more inclusive city.

Through a set of data gathering instruments and field work of qualifying nature it will be made an observation of different realities, using the techniques of document collection, interview to privileged informants, such as, politicians, technicians and municipal directors as well as the representative organizations of people with special needs and the social and educational institutional that carry through the projects.

Through comparative methodology, the final goal is to characterize the foundations, the social and educational practices, and the realities that make the studied cities more inclusive.

Palabras clave: Inclusión Social / Ciudades Educadoras e Inclusivas / Educación Comparada / Necesidades Especiales / Políticas Locales.

Keywords: Social inclusion/ Educating and inclusive cities/ Comparative Education/ Special needs and local politic.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.033>



INTRODUÇÃO

A educação tem vindo a ganhar uma grande centralidade no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, pois os desígnios da educação estão hoje para além da formação dos indivíduos e ganhou outras dimensões do espaço e do tempo. Se a educação familiar tinha uma grande importância, por via da socialização primária do indivíduo, ganhou maior relevância com a universalização da escola, que institucionalizou a educação como uma forma de adquirir conhecimentos mais especializados e essenciais para as sociedades progredirem. Com o desenvolvimento das democracias e as novas formas de organização social e política que isso implica, a educação alcançou foros de cidadania, pois a vida em sociedades abertas implica uma aprendizagem do exercício da cidadania e da participação cívica na vida das comunidades e dos países. Se para além da democracia representativa tivermos em conta a dimensão da democracia participativa, que implica novos modelos de governança, a educação é decisiva para a organização da vida coletiva dos povos. A educação tem alastrado a sua influência dos micro, dos mesos para os macro sistemas sociais, estando presente em todos os lugares: as famílias, as escolas, as comunidades, as empresas, as cidades, os países e até o mundo que pelos mecanismos da globalização exige, cada vez mais, competências para compreender a sua complexidade e exige uma visão multifatorial de conjunto dos diferentes fenómenos sociais, culturais, económicos, ambientais e políticos.

Mathew (2018), (ex-diretor do programa ONU- Habitat e ex-alcaide de Barcelona), refere a importância da educação para a cidadania e a formação cívica como suportes fundamentais aos processos de governança nas cidades, sendo que as cidades pela sua densidade, pelos níveis do seu crescimento, pela amplitude dos seus recursos, pelos fluxos de comunicação que gera, pelos centros de desenvolvimento económico, social e cultural em que se foram transformando, são hoje espaços e contextos produto da evolução, do empenho coletivo das sociedades humanas, pelo que fará todo o sentido considerar a educação como um valor e uma estratégia determinante para garantir a democracia, o progresso e a inclusão social.

1. A EDUCAÇÃO NA CIDADE INCLUSIVA

Pela primeira vez no relatório da Unesco Aprender a Ser, de Faure (1972), fala-se da cidade educativa, especificamente, o capítulo IV intitulado «Instituição Escolar e Cidade Educativa», no sentido em que os especialistas, envolvidos na redação do relatório, referiam a necessidade de aproximar a escola da vida. Nesse contexto, a educação extra-escolar¹ era uma forma de ter acesso a um amplo conjunto de recursos a que a escola e os professores deveriam deitar mão para preparar as pessoas para a vida em sociedade.

Este relatório redigido entre 1971 e 1972, data da sua publicação, dá ênfase a duas ideias fortes para as políticas educativas futuras: a da educação permanente e das cidades educativas, não deixando de exprimir preocupações com o crescimento económico, a modernização dos países e a formação de mão-de-obra mais competente, com vista a uma produção de maior qualidade.

Como chama a atenção Lima (2004), neste texto da Unesco, a educação assume um conceito mais político e passível de ser objeto de uma ação política, responsabilizando os poderes públicos pela sua orientação.

O bem comum, a solidariedade e a cooperação assumem, explícita e implicitamente, um grande protagonismo nas recomendações apresentadas pela comissão, as quais insistem no facto de aprender a ser significar aprender a viver e de a educação representar a chave de uma democracia participativa (p.10).

A educação é vista, nesta perspetiva, como uma política social de generalização da igualdade de oportunidades, reforçando o papel dos Estados nas suas diferentes componentes, governos centrais, locais e regionais, encarando a educação como sendo um direito social e humano básico. É neste

¹ A educação extra-escolares aqui definidas na perspetiva de Morissete e Gingras (1993), como forma de consolidar e acrescentar aquelas experiências que são próprias do currículo formal.

quadro que surge o movimento das cidades educadoras, que procura ser uma referência para os municípios que estão empenhados neste processo permanente de olharem para o sistema educativo², partindo de uma leitura das necessidades locais e das expectativas das suas comunidades. Como é referido por Fernandes (s.d.):

Ao chamar-se a atenção para o papel educativo da cidade, há uma instituição que é convocada para assumir um papel de liderança na coordenação e dinamização de uma política educativa com base neste espaço urbano: essa instituição é o município. (p.2).

Segundo o mesmo autor, os municípios dispõem de instrumentos e recursos que favorecem uma visão integrada e global do valor da educação no contexto da comunidade e do meio, para além da legitimidade própria que lhe assiste na definição das políticas de educação. Se numa perspetiva do Estado, o Município teria um papel complementar ou instrumental, na educação pública nacional, a nível da cidade educadora, o município tem o papel de promotor, de dinamizador das potencialidades educativas locais que, pela rede de recursos, possa melhorar a qualidade de vida da cidade e do território.

A proximidade com os problemas e com as potencialidades que os municípios têm desenvolvido as suas políticas numa certa tensão, entre o que lhes é exigido pelo exercício das suas competências específicas, que derivam da lei, e o sentido de responsabilidade que advém do exercício da cidadania que coloca problemas novos e necessidades prementes a que urge dar resposta. Assim, têm despendido muitas das políticas de bem-estar, da educação, da saúde e dos serviços sociais que, estando para além da dimensão universal das respostas, procuram soluções heterogéneas a situações que emergem do quotidiano da vida das comunidades. Foi desse modo que muitos municípios portugueses, nas últimas quatro décadas, foram o veículo de acesso a uma vasta gama de recursos formativos, como sejam: a música, as artes, o conhecimento da história e do património local, o fomento dos projetos educativos, o apoio às associações de pais e o reforço do seu papel na vida das escolas, contrabalançando as competências legais com as competências reais. Sobre esta matéria pode-se atentar no que diz Del Pozo (2003):

Si lo que se pretende es promover un compromiso fuerte de la administración con el gran reto social de la educación, no podemos limitarnos –los Ayuntamientos- a perspectivas gestionarias o administradoras del hecho educativo, sino que hemos de incorporarnos activamente al debate político y legislativo sobre cuestiones pedagógicas y sociales (p.3).

O que está em causa é que a responsabilidade pela educação deve ser um desígnio de toda a sociedade, de todas as comunidades, havendo necessidade de regular melhor os poderes públicos, no sentido de diminuir a centralização e a homogeneização, abrindo um domínio, tão sensível para o futuro coletivo, ao compromisso de todos. Cada vez fica mais evidente a dificuldade de agir de forma centralizada para abordar questões de proximidade tão intimamente ligadas às vivências comunitárias e sociais das comunidades humanas. Voltando a referir Subirats (2003), quando diz:

El mundo local (...) en su conjunto mantiene la escala humana necesaria para vehicular sentimientos de pertenencia, esenciales en la vida de las personas y que aunque parezca paradójico, aumentan a medida que la globalización y la mundialización van tomando más fuerza (p.223).

Como é referido por Caballo y Villar (2001) existe, um binómio educação e território que é muito visível na integração dos projetos sociais, culturais e institucionais que estão presentes nas escolas e nas comunidades locais. Citando vários autores, Caride (1994), designa essa dimensão relacional do território como sendo: sociedade pedagógica para Beillerot, sociedade educativa para Husen, sociedade educadora para Agazzi ou cidade educativa para Faure.

A cidade, na sua função educadora, assume o meio como contexto favorável à formação, procura propostas integradoras e entende a educação como um domínio que ganha, num espaço territorial, uma dimensão integrada e permanente. Na verdade, o processo educativo depende muito de tudo aquilo que rodeia a pessoa humana e sabe-se que, nas aceções desenvolvimentistas, esse processo está muito dependente da interação do sujeito com esse meio envolvente. Daí que, quanto mais significa-

² O sistema educativo definido na Lei de Bases, Lei 44/86, de 14 de Outubro, conforme artigo 1º nº2, é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.



tivo for o meio, quantos mais estímulos e experiências ele proporcionar, melhor serão os processos educativos que nele ocorre. Como refere um especialista da obra de Jean Piaget, Philips Jr. (1977), o cérebro humano não é um recetáculo passivo, mas é um sistema dinâmico que constrói os próprios mecanismos de captação do meio ambiente, sendo capaz de adquirir o conhecimento através das experiências físicas e da transmissão social, pelo que o meio é uma forma de encorajar à experimentação e ao pensamento.

O meio urbano é um espaço muito denso de informação, gerador de conhecimento de cultura e muito rico de relações humanas, podendo, por isso, desempenhar uma função socializadora, através de inúmeras estratégias de formação e de educação que são, por vezes, denominadas por currículo oculto mas que são processos essenciais de cidadania. A propósito das cidades e da educação, Trilla Brenet (1999), apresenta três dimensões essenciais: a cidade como ambiente educativo, a cidade como agente e recurso educativo e a cidade como conteúdo educativo.

Sobre a cidade, como lugar de educação, poder-se-ão enumerar múltiplos exemplos: as estruturas educativas formais, os espaços de educação permanente, a animação sociocultural, os múltiplos equipamentos com funções educativas, as bibliotecas, os museus, os centros cívicos, os teatros, os centros de exposições, os eventos com interesse formativo, os espetáculos, as relações sociais e de vizinhança que ocorrem nas cidades. É no pressuposto de que as cidades e os territórios têm uma potencialidade educativa, que emerge o conceito de «cidade educadora», como forma de olhar de modo inovador para a força da educação como motor da socialização, da coesão social, das novas práticas de aprendizagem e da mobilização de novos atores (municípios, associações, entidades empresariais e todo o tecido social), numa abordagem que está para além da visão tradicional de que esse é um processo reservado à família, à escola e ao Estado

O conceito de cidade educadora que nos é apresentado por Trilla Brenet(1999), implica que aos tradicionais ambientes educativos, a família e a escola se acrescente a cidade, como espaço de trocas e de aprendizagem. Neste sentido, a cidade assume-se como um agente e um recurso educativo a juntar a tantos outros que hoje desempenham essa função, um meio tanto mais rico quanto mais oportunidades, quanto mais recursos disponibilizar, quer em termos de quantidade quer em termos de qualidade e finalmente, pelos conteúdos educativos que pode gerar, muito vocacionados para as temáticas da atualidade da vida nas cidades e muito importantes como conteúdos para o desenvolvimento da cidadania e da democracia: a história, os valores, o ambiente, a solidariedade, a participação entre muitos outros que se podem desenvolver.

Estas ideias transformaram-se num movimento, que teve lugar em 1990, na cidade de Barcelona, onde decorreu o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras com o tema de «Cidades Educadoras na Infância e na Juventude» onde estiveram presentes 70 cidades, representadas pelos seus Governos Locais, que assumiram a responsabilidade de melhorar a vida dos seus concidadãos, assumindo que a educação deveria ser considerada como um aspeto primordial do bem-estar da comunidade e que deveria privilegiar a cidade como um espaço para a sua concretização. Na Assembleia Geral da Associação, em 1999, na cidade de Jerusalém, foi aprovada a necessidade de que a cidade educadora transcendesse as primeiras idades e a escola, para passar a dizer respeito a toda a população e a todos os campos, como sejam: o urbanismo, o planeamento, a cultura, os serviços sociais, o meio ambiente, o desporto, a economia, a saúde, entre outras áreas. Em 1994, aquando da realização do III Congresso, na cidade de Bolonha, este movimento tomou a forma de Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Outra data, que se constitui como marco deste movimento, foi a realização do Congresso de Génova, em 2004, (VIII Congresso) onde se procurou responder às mudanças que ocorreram, entretanto, nas sociedades e nas cidades, de forma a incorporar novos aspetos, como sejam: a interculturalidade, a formação ao longo da vida, as pessoas com dependências, as tecnologias da informação, o desenvolvimento sustentável, etc. Conforme concretiza Del Pozo (2013), a reforma da Carta em Génova, visou desenvolver algumas ideias que permitem ampliar e aprofundar o conceito, procurando agregar os seus 20 artigos à volta de três princípios:» o direito à cidade educadora», com seis artigos; «o compromisso de cidade», com seis artigos; e, «ao serviço integral das pessoas», com oito artigos

Atualmente (janeiro 2018) estão associadas 493 cidades de 37 países de todo o mundo: da Europa, 398 cidades de 14 países; da Ásia Pacífico, 28 cidades de 6 países; da América, 57 cidades de 12 países; e de África, 9 cidades de 5 países. Em Portugal a AICE tem 69 cidades associadas, que constituem a rede portuguesa das cidades educadoras.



2. UMA INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA COMPARADA

Estudar este problema foi o principal objetivo do trabalho de investigação que se levou a cabo e que se caracterizou por pretender realizar um estudo descritivo, de natureza qualitativa, enquadrado por uma metodologia comparativista e que enforma o que a literatura convencionou por designar por estudo de caso.

Nesta perspetiva, a abordagem da metodologia utilizada em educação comparada é muito útil, pois a mesma permite compreender os sistemas educacionais, ou de aspetos com eles relacionados, por meio da comparação dos casos e das unidades de estudo. Como refere Garcia Garrido (1991), não existe uma ciência comparativa na educação, mas uma metodologia comparada aplicada à educação. Este método serve para estudar vários problemas educativos, sobretudo, quando isso implica estudar dois ou mais fenómenos do mesmo tipo, procurando deduzir as discrepâncias ou as semelhanças entre si, interpretando os fundamentos ou as razões dessas diferenças. É neste contexto que se utilizou no presente estudo o contributo da educação comparada, procurando, através da comparação das políticas das cidades fazer emergir um enquadramento compreensivo do seu valor educativo e social na problemática das cidades inclusivas para as pessoas com deficiência.

Como refere Ball (1994) esta foi uma maneira de «estar por dentro» dos processos que conduziram e orientaram uma determinada política educativa. Muitos desses processos não são do conhecimento público e só se conseguem recolher através de depoimentos e fontes primárias, sendo, por isso, necessário proceder a uma triangulação dos dados para validar os discursos e os factos. O universo do estudo foram as cidades portuguesas que fazem parte da rede internacional das cidades educadoras este critério prende-se com o facto de essas cidades terem subscrito a Carta das Cidades Educadoras. O trabalho desenvolveu-se em 2016 e centrou-se na recolha de informação sobre:

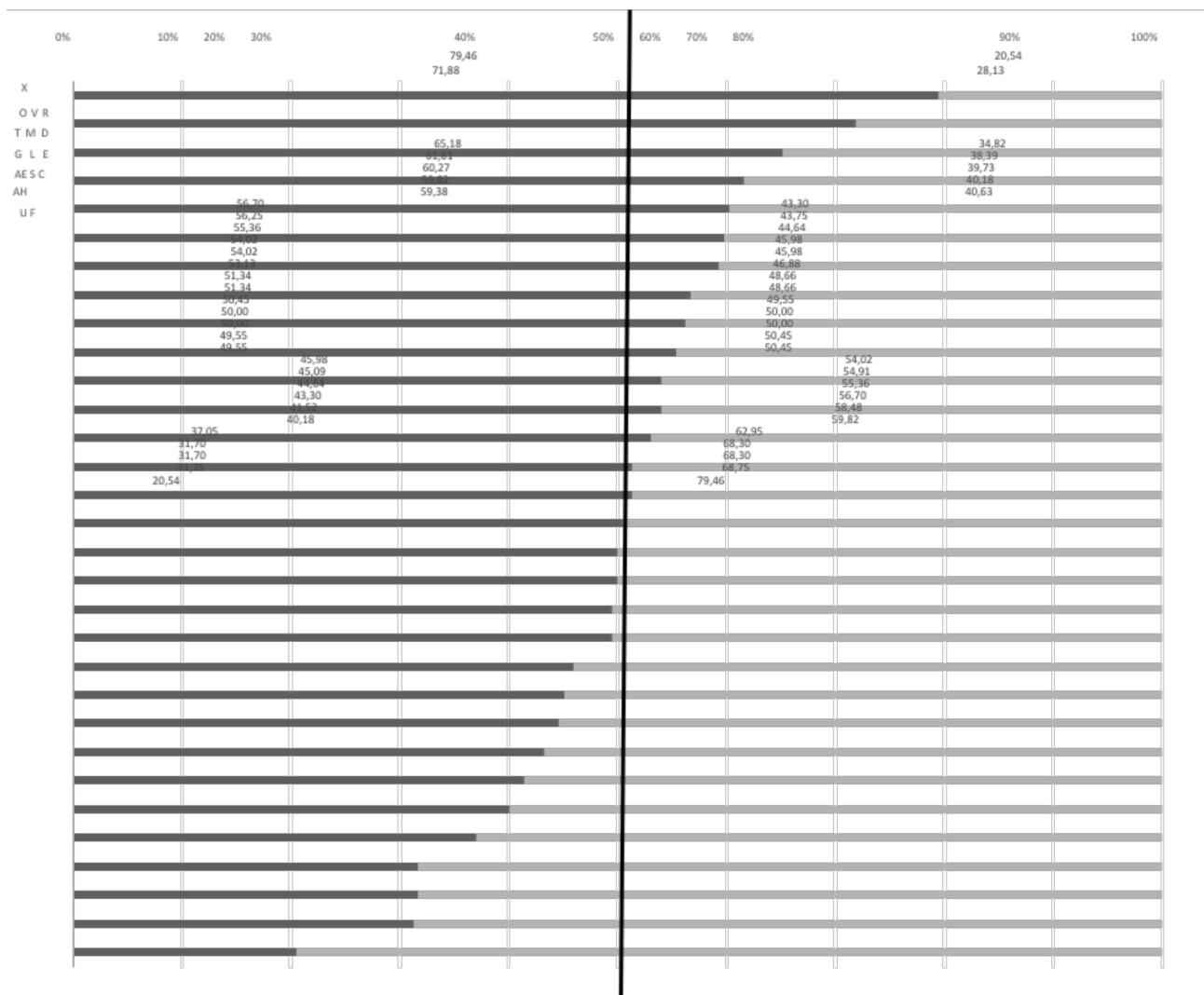
- a. quais os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que as cidades oferecem aos grupos com necessidades especiais;
- b. como fomentam as cidades, em termos de planeamento, de ordenamento do espaço físico, respostas que favoreçam o acesso dos cidadãos com necessidades especiais aos espaços de convívio, de lazer, de equipamentos e serviços comunitários;
- c. como são desenvolvidas as políticas locais de fomento da coesão social, por forma a incluir socialmente todos, em particular os cidadãos com necessidades especiais.

Utilizaram-se instrumentos e técnicas em uso, neste quadro metodológico, como sejam: a análise documental inquérito por questionário, as entrevistas, procurando levantar as perceções que os decisores políticos e demais atores locais, incluindo pessoas com deficiência tinham acerca das condições de inclusão da sua cidade. Utilizou-se o questionário como recurso para a recolha de informação a um grupo alargado de informantes, 57 cidades que, à data, pertenciam à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Com a aplicação do referido questionário (validado qualitativamente por comité de especialistas e pré teste), a que responderam 31 cidades, foi possível seleccionar as duas cidades e os dois municípios com maior potencial inclusivo. Os critérios para essa seleção tiveram, sobretudo, relação com os recursos e os serviços disponíveis na cidade e o acesso aos mesmos (por exemplo: transportes, acessibilidades, acesso à informação, recursos educativos e formativos tempos livres, cultura, desporto, saúde, emprego e habitação...) Nas cidades realizaram-se entrevistas aos informantes privilegiados dos municípios (Vereadores, Técnicos Municipais, cidadãos com deficiência e dirigentes de associações locais ligados à problemática) para se obterem informações mais detalhadas e mais aprofundadas que permitam identificar as políticas, as medidas e as ações de inclusão social numa dada unidade de estudo.



Gráfico 1- Escala ordenada das cidades conforme o potencial de inclusão.



Através da análise e tratamento dos resultados do inquérito por questionário foi possível construir uma escala ordenada conforme a percepção que os respondentes expressam acerca do potencial inclusivo no tendo em conta as pessoas com deficiência e à resposta às suas necessidades (Gráfico 1). Aplicaram-se os parâmetros de análise já referidos no ponto 4 relativo à metodologia, organizando-se uma arrumação da cidade que obteve maior percentagem de pontos (79,4%) para a que obteve menos pontuação (20,5%). A percentagem alcançada por cada cidade foi encontrada entre a pontuação obtida (barra escura) e a diferença para a pontuação máxima (barra clara), ou seja, a cidade que obteve maior percentagem ainda ficou a 20,6% da pontuação desejável e a que obteve menos pontuação ficou aquém do desejável 79,4%. São sete as cidades que estão num intervalo entre os 80% e os 60%, treze as cidades estão no intervalo entre os 50% e os 60%, seis cidades estão na casa dos 40%, quatro na casa dos 30% e uma na casa dos 20%.

Pelos scores que se obtiveram no questionário, pode dividir-se os processos de inclusão em três tipos padrão. As cidades que estão ainda num estágio embrionário, que estão agora a despertar para o problema mas não têm trabalho relevante no terreno, as cidades que estão num estágio de arranque das ações e das medidas inclusivas, mas que ainda necessitam percorrer todo um caminho de concretização mais consistente e, finalmente, as cidades que estão num estágio de desenvolvimento, já arrancaram, têm trabalho no terreno, está assumido no seu projeto político e de desenvolvimento, têm dispositivos e meios que já as distinguem dos estádios anteriores e conseguiram montar um processo de envolvimento ao nível local, das instituições, das entidades, das escolas, das associações de e para as pessoas com necessidades especiais e entendem o trabalho feito como um processo em desenvolvimento que carece de continuidade e de mais meios para progredir.



Quadro 1- Análise das áreas fortes e fracas.

Áreas Fortes	Áreas Emergentes	Áreas Fracas	Áreas muito fracas
Educação e formação	Serviços sociais	Acessibilidades edifícios	Plano estratégico de promoção da acessibilidade
Convívio social	Serviços gerais	Barreiras arquitetónicas	Habitação
	Serviços de saúde	Transportes	
	Acesso à informação	Tempos livres, desporto, cultura	
	Estudos e diagnóstico	Trabalho	

Seguindo a tendência geral dos resultados do estudo as categorias onde se tem feito mais progresso são os recursos disponíveis nas cidades para a educação e para a formação e as oportunidades para o convívio social com um valor de 69,8% e 70,8% respetivamente. Os serviços sociais existentes com 61,4%, os serviços de saúde com 60,3%, os serviços em geral com 57%, com o acesso à informação com 58% e os estudos com 54,4%, estão num segundo grupo. A acessibilidade aos edifícios com 42,5%, as barreiras arquitetónicas com 46%, as ofertas de tempos livres, desporto e cultura com 49,6%, transportes com 45,3% e oportunidades laborais 42,6%, estão num terceiro grupo. Num quarto nível estão as categorias relacionadas com o plano de acessibilidades com 23,3% e a habitação com 19,8%. No quadro 1 poder-se-á fazer uma síntese das áreas fortes, das áreas fracas e muito fracas e das áreas emergentes nas 31 cidades estudadas.

Através da aplicação de critérios relacionados com os recursos e os serviços disponíveis na cidade e o acesso aos mesmos (por exemplo: transportes, acessibilidades, acesso à informação, recursos educativos e formativos tempos livres, cultura, desporto, saúde, emprego e habitação...) foi possível selecionar duas cidades consideradas com maior potencial inclusivo.

As duas cidades, unidades de estudo, são cidades médias com alguns problemas de exclusão, muito conscientes da necessidade de promover a inclusão dos grupos mais marginalizados, que para o caso desenvolvem políticas com uma matriz fortemente social que se reflete nos projetos, nas medidas e ações que são levadas a cabo e que estão em linha com as recomendações dos autores que estudam as cidades inclusivas. Apoiam-se muito nos recursos endógenos e que desenvolvem processos de liderança que mobilizam a comunidade e que têm conseguido transformar e mudar a realidade, não sem dificuldades, no sentido de criar melhores condições de vida para os cidadãos em geral e em particular para os que, têm necessidades especiais. O motor da mudança, é uma forte e clara opção política de curto, médio e longo prazo, um forte empenho dos atores políticos e de uma forte articulação com os quadros técnicos, na constante procura de novos meios e de melhores soluções. Outra componente que ajuda a fazer de uma cidade, uma cidade inclusiva, é a sua relação com redes internacionais e o desenvolvimento dos projetos socioeducativos que funcionem como estratégia de mobilização para a transformação das realidades. Contudo, uma das áreas que requer ainda maior empenho e trabalho, técnico e político, das várias partes implicadas, mesmo em ambas as cidades, seja a participação dos interessados nos processos de mudança e na captação de meios acrescidos para o processo de transformação das cidades, num tempo compatível com a expectativa das pessoas e da sociedade.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Quando se optou por desenvolver o estudo, selecionando as cidades portuguesas que faziam parte das cidades educadoras, partiu-se do princípio que, se as cidades privilegiavam a educação como uma estratégia para influenciar o desenvolvimento das suas comunidades nos seus mais diversos domínios, isso seria uma vantagem para o desenvolvimento dos processos de inclusão social.

A aceção de educação que está subjacente à investigação é a que se definiu a partir de Gomez, Freitas e Callejas (2007), numa perspetiva da vida comunitária que influencia os processos de socialização, de modo a que as pessoas vão aprendendo, ensinando, partilhando os conhecimentos que facilitam a

compreensão, interpretação e a transformação da realidade. Neste sentido, todos os agentes da comunidade podem ser agentes educativos, na medida em que interagem mutuamente, num dado território e numa dada comunidade, em que a formação das pessoas e a sua influência sobre a sociedade são um esforço educativo para a promoção do desenvolvimento, da inclusão e da coesão social.

Foi essa a realidade que este estudo ajudou a constatar, recenseando os projetos desenvolvidos nas cidades com esse objetivo e observando, segundo a categorização de Trilla Brenet (1999), nítidas características que associam algumas das cidades à construção do que se pode definir por uma cidade educadora. Primeira característica, adaptabilidade e dinamismo, que se revela na capacidade que a cidade tem de se adaptar à mudança e às novas necessidades, procurando respostas educativas face às novas realidades sociais, culturais, pobreza, marginalidade, etc. Segunda característica, compensação, que se corporiza pelo aumento dos recursos educativos de uma cidade, funcionando como fator de discriminação positiva face a situações como os problemas económicos, as desigualdades, as necessidades especiais, ou seja, através do enriquecimento do meio procura-se compensar as dificuldades. Refere o autor que, deste modo, os territórios podem desempenhar uma função de equidade no caso das pessoas que, por algum motivo, estão em risco social ou de desenvolvimento. Terceira característica, o espaço público, como espaço privilegiado para as aprendizagens informais, para as trocas, para a sociabilidade, para a convivência. É no espaço público que muito do currículo implícito da cidade se desenvolve em múltiplas atividades que ajudam a transmitir conhecimento, valores, tradições e práticas sociais, que são importantes nos processos de pertença e de inclusão na comunidade. Ficou patente neste estudo que conforme refere Rodrigues (2003) «a inclusão é um conceito multifacetado que pode ser abordado a partir de variados pontos de partida e que não tem, necessariamente, pontos de chegada semelhantes. Assume, ainda, que a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão social ao nível mais lato» (p.9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Internacional das Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>.
- Ball, S. (1994). Political Interviews and the Politics of Interviewing. Em G. Waldorf, *Researching the Powerful in Education* (pp. 96-115). Londres: UCL Press.
- Caballo Vilar, M. (2001). *A Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. (1994). *A educación nos processos de desenvolvimento comunitário: cara un proxecto de integración escola-comunidade*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Del Pozo, J. (2003). *Les Politiques Municipals en Educació*. Simposio Internacional: *La Millora de Les Oportunitats Educativas en la Societat en Transformació*. Barcelona.
- Del Pozo, J. (2013). O Conceito de «Cidade Educadora» Hoje. Em *Educação e Vida Urbana: 20 Anos de Cidades Educadoras* (pp. 22-30). Torres Novas: Rede Portuguesa das Cidades Educadoras.
- Faure, E. (1972). *La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Fernandes, A. S. (s.d.). *Cidade Educativa Novas Perspectivas das Políticas Educativas*. Disponível em: <https://www.google.com/#q=CIDADE+EDUCADORA%3A+NOVAS+PERSPECTIVAS+DAS+POL%C3%8DTICAS+EDUCATIVAS>.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Gomez, J., Freitas, O., e Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto: Profediições.
- Mathew, J.C. (31-01-2018) *La Urbanización en el Siglo XXI Repensar la Ciudad [DVD]*. Disponível em: <https://www.facebook.com/ajuntamentdelleida/videos/3132549690094311/>.
- Phillips Jr., J. (1977). *Teoria de Piaget Sobre as Origens do Intelecto*. Lisboa: Socicultura.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre Inclusão - da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Subirats, J. (2003). *Participación y Responsabilidades de la Comunidad en la Educación*. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Trilla Brenet, J. (1999). *La Ciudad Educadora*. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 278, 44-50.



4. EDUCACIÓN, GÉNERO E IGUALDAD



Formación en Inclusión y en Igualdad de Género en el Grado de Educación Social en las universidades españolas.

Análisis comparativo

Alventosa-Bleda, Ester

Universitat de València, España.
maria.e.alventosa@uv.es

Senent, Joan Maria

Universitat de València, España.
senent@uv.es

Viana-Orta, Maria-Isabel

Universitat de València, España
m.isabel.viana@uv.es

Resumen

Si se tienen en cuenta las necesidades emergentes en el ámbito educativo, atendiendo a la agenda 2030 aprobada por la UNESCO y la ONU, cabría repasar los currículos formativos de aquellas profesiones ligadas a la educación. Así pues, en el presente estudio comparativo se ha revisado la formación inicial del grado de Educación Social en las universidades españolas con respecto a las asignaturas que tratan, aunque sea de manera parcial, la inclusión y la atención a la diversidad, y la igualdad y la perspectiva de género, aspectos directamente relacionados con algunas de las metas de la Agenda en materia de Educación. Las unidades comparativas han sido la totalidad de universidades que imparten el grado de Educación Social en España, tanto privadas como públicas (N=42). Como variables se han elegido inclusión y género, ya que son dos aspectos muy importantes recogidos en los puntos del objetivo 4 de la agenda 2030.

Se concluye que todas las universidades estudiadas cuentan con asignaturas relacionadas con la inclusión, pero solo veinticuatro universidades (23 públicas y una privada) contienen en su plan de estudios alguna asignatura relacionada con la igualdad de género. Si tenemos en cuenta el número total, son poco más de la mitad las que tratan el género en su plan de estudios y, en la mayoría de casos, de forma muy breve y parcial en algún subtema de la asignatura. Todo esto se analiza más detalladamente en la comunicación presentada.

Abstract

If we considerate emerging needs in the educational context, in accordance with the 2030 agenda approved by UNESCO and the UN, it could be important to review the training curricula of those professions linked to education. Therefore, in this comparative study we have reviewed the initial training of the degree of Social Education in Spanish universities. The subjects that have been selected for such approach are related to inclusion and attention to diversity, and equality and the gender perspective. All of them are related issues to the goals of the Agenda in the area of Education. The comparative units have been all the universities (both state and private universities) that include the degree of Social Education in Spain (N = 42). The variables chosen have been inclusion and gender, because they are two very important aspects included in the items of objective 4 of the 2030 agenda.

Our conclusion is that all the universities studied have subjects related to inclusion, but only twenty-five universities contain in their syllabus subjects related to gender equality. In summary, less than half of the universities have the gender subject in their curricula and, in most cases, it appears very briefly and partially in some sub-topic of the subject. All this is analyzed in more detail in the submitted communication.

Palabras clave: Agenda 2030, Educación Social, Inclusión, Género, Formación en Educación Social, Educación Comparada y Educación Superior.

Keywords: 2030 Agenda, Social Education, Inclusion, Gender, Training in Social Education, Comparative Education and Higher Education.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico se suelen escuchar frases en las que, con diversos matices, la Educación sirve de herramienta para la transformación social. De hecho, entre los 17 objetivos planteados por la UNESCO, para cumplir «la Agenda 2030 para El Desarrollo sostenible», el 4 concretamente plantea el reto de conseguir una Educación de Calidad. En dicho artículo se incluyen, entre otras metas: crear un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y no violento; acceso igualitario a la enseñanza para todas las personas; y la educación en el desarrollo sostenible, la igualdad de género, la cultura de la Paz y el valor de la diversidad cultural y funcional.

Para lograr estas metas es importante saber con qué figuras profesionales contamos actualmente, que estén preparadas para impartir dicha educación en las instituciones educativas. En este caso concreto se analiza el plan de estudios de Educación Social de todas las universidades españolas, seleccionando las materias que en su temario contengan temas relacionados con la inclusión social y la igualdad de género.

1. Estudio Comparado

El estudio aquí presentado es de carácter deductivo y se realiza en las cuatro fases fundamentales del método comparativo: descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y la comparativa. Por la limitación de espacio se expondrán solo las tablas de yuxtaposición, la comparación y conclusión. Se ha realizado basándose en metodología de Hilker y Bereday, e incorporando aportaciones posteriores de comparatistas como García Garrido (1990), Ferrer (2002), Martínez Usarralde (2003 y 2006) y Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), entre otras.

Como unidades de comparación se han seleccionado todas aquellas universidades, públicas, privadas o adscritas, que cuenten con el grado de Educación social, sumando un total de 42. Estas están enumeradas en las tablas de yuxtaposición.

Las variables escogidas para la selección de materias han sido Inclusión (Tabla 1) y Género (Tabla 2), y los indicadores: Título Asignatura (TA), Curso (C) Carácter formativo (CF) [Básico (B), Obligatorio (OB), Optativo (OP), carga lectiva (ECTS).

Tabla 1. Asignaturas Inclusión en Grados de ES de las Universidades Españolas.

UNIDADES COMPARATIVAS	VARIABLE INCLUSIÓN					
	TA	C	CF			ETCS
			B	OB	OP	
U. Jaén	Diversidad e Inclusión Educativa y Social	2º		X		6
	Sociología de la Desviación y la Exclusión Social	2º	X			6
U. Huelva	Estructuras, Desigualdades y Exclusiones Sociales	1º	X			6
	Intervención Educativa Personas con Discapacidad	4º			X	6
	Competencia Comunicativa para la Interculturalidad	4º			X	3
	El Dibujo como Elemento de Formación para Talleres de Inclusión Social	4º			X	3
	Pluralismo, Cultura y Convivencia	4º			X	6
	Educación Intercultural	4º			X	6
U. Córdoba	Contextos de Riesgo y Educación Inclusiva I	2º		X		6
	Contextos de Riesgo y Educación Inclusiva II	2º		X		6
U. Granada	Capacidades Diversas y Educación Social	2º		X		6
	Diversidad e Inclusión Social	2º		X		6
U. Granada Extensión Ceuta	Diversidad e Inclusión Social	2º		X		6
	Capacidades Diversas y Educación Social	2º	X			6
	Bases Psicológicas Educación Inter e Intra-cultural	3º			X	4,5
	Implicación y Participación Ciudadana ante Exclusión Social. Escuelas de Familia	4º			X	4,5
U. Granada Extensión Melilla	Diversidad e Inclusión Social	2º		X		6
	Capacidades Diversas y Educación Social	2º		X		6
	Diseño y Desarrollo de Programas Interculturales	4º			X	6
U. Pablo Olavide, Sevilla.	Intervención Educativa para la Integración Social de Personas en Riesgo de Exclusión Social	2º		X		6
U. Almería	Procesos de Enseñanza, Atención a la Diversidad e Inclusión Social	1º	X			6
	Atención Socioeducativa a Personas con Discapacidad y/o Dependientes	2º		X		6
	Deporte, Multiculturalidad e Integración Social	4º			X	6
	Músicas del Mundo e Integración Social	4º			X	6
U. Málaga.	Procesos de Enseñanza, Educación para la Igualdad y Atención a la Diversidad I	1º	X			6
	Infancia y Juventud en Riesgo Social	2º		X		6
	La Educación Social ante la Exclusión y la Marginación	2º		X		6
U. Oviedo – Facultad Padre Ossó	Bases Psicológicas de la Atención a la Diversidad	2º	X			6
	Acción Socioeducativa en Contextos de Diversidad	2º		X		6
	Democracia y Ciudadanía en Sociedades Complejas	2º		X		6





U. Islas Baleares	Intervención Socioeducativa Menores con Problemas de Inadaptación Social I y II	2º		X		6
	Programas de Intervención Socioeducativa en Personas con Discapacidad	3º		X		6
	Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración	3º		X		6
U. Las Palmas Gran Canaria.	Educación en Contextos de Multiculturalidad	2º		X		6
	Diversidad e Intervención Educativa con Personas con Discapacidad	2º		X		6
	Infancia, Adolescencia y Juventud en Riesgo y Conflicto Social	2º		X		6
	Intervención Educativa para la Inclusión de Personas y Comunidades en Riesgo de Exclusión	3º		X		6
U. Castilla-La Mancha Talavera de la Reina (Toledo)	Interculturalidad y Educación	1º	X			6
	Análisis de la Inadaptación Social	3º		X		6
	Teoría Social de las Migraciones y de la Exclusión Social	3º		X		6
	Necesidades Educativas Especiales y Diversidad Funcional	4º			X	6
U. Pontificia Salamanca	Educación y Socialización	2º	X			6
	Atención Socioeducativa a Personas Discapacidad	3º		X		6
	Atención y Protección a la Infancia y Juventud	3º		X		6
	Inmigrantes, Refugiados y Minorías Étnicas	3º		X		6
	Atención y Protección a Mayores en Riesgo	3º		X		6
	Prevención en Situaciones de Riesgo y Exclusión Social	4º			X	3
U. León	Marco Teórico de la Intervención Educativa con Personas en Situación de Riesgo y Exclusión Social	1º		X		6
	Infancia de Adolescencia en Situación de Riesgo	1º		X		6
U. Salamanca	Atención a la Diversidad	2º		X		6
	Intervención Educativa en Problemas de Desadaptación	3º		X		6
	Intervención Socioeducativa en Personas con Discapacidad	4º			X	6
U. Valladolid y extensión Palencia	Inmigrantes, Minorías Étnicas y Educación Intercultural	2º		X		6
	Infancia y Adolescencia en Situación de Riesgo Social	3º		X		6
	Marco Teórico de la Intervención Educativa con Personas en Situación de Riesgo y Exclusión Social	3º		X		6
U. Burgos	Exclusión Social y Situaciones de Riesgo	2º		X		6
	Diversidad Sociocultural	2º		X		6
	Orientación e Inserción Socio-laboral	4º		X		6
	Inclusión Social para Personas con Discapacidad	4º			X	6
U. Autónoma Barcelona	Educación en Contextos de Diversidad	3º/4º			X	6
	Infancia y Adolescencia en Riesgo	3º/4º			X	6
	Inserción Social de las Personas con Discapacidad	3º/4º			X	6

U. Barcelona	Exclusión Social. Conflicto y Mediación	2º		X		6
	Acción Socioeducativa en Situaciones de Inclusión y Exclusión Social	2º		X		6
U. Girona	El Pueblo Gitano				X	3
	La Acción del Educador Social en la Promoción de la Autonomía y la Atención a la Dependencia				X	3
U. Rovira y Virgili	Atención a la Diversidad	2º		X		6
	Acción Socioeducativa para la Inclusión Social	3º		X		18
U. Lleida	Acción Socioeducativa en Familia e Infancia en Riesgo	2º		X		6
	Prevención del Riesgo Social en la Infancia y Adolescencia	4º			X	6
	Acción Socioeducativa en el Ámbito de la Discapacidad	4º			X	6
	Desigualdad y Exclusiones. Integración y Cooperación	4º			X	6
U. Oberta Catalunya	Bases para la Acción Socioeducativa en Infancia en Riesgo Social	3º		X		6
	Formación e Inserción Socio-laboral	3º		X		6
	Educación Intercultural	4º		X		6
	Acción Socioeducativa y Diversidad Funcional	4º		X		6
	Dependencia y Educación para la Autonomía	4º			X	6
	Globalización y Movimientos Migratorios	4º			X	6
	Acompañamiento Residencial e Infancia en Riesgo Social	4º			X	6
	Educación de Calle y Adolescencia en Conflictividad Social	4º			X	6
U. Vic	Acción Socioeducativa para la Atención a la Diversidad	3º		X		6
	Acción Socioeducativa per a la Comunidad	3º		X		6
U. Ramón LLull – Barcelona	Derecho y Ciudadanía	1º		X		6
	Salud y Vulnerabilidad Social	2º		X		6
	Intervención en el Ámbito de la Justicia	4º			X	3
	Infancia y Familia	4º			X	3
	Pobreza y Exclusión Social: Estrategias de Intervención	4º			X	3
	Acción Comunitaria y Migraciones	4º			X	3
	Inserción Socio-laboral	4º			X	3
	Acompañamiento Social a Personas con Diversidad Funcional	4º			X	3
Salud, Sexualidad y Relaciones Interpersonales en la Adolescencia	4º			X	3	
U. Extremadura.	Procesos de Socialización y Exclusión Social	2º		X		6
	Educación Intercultural	4º			X	6
	Discapacidad: Contextos de Intervención	4º			X	6
	Intervención Educativo-social en Situaciones de Dependencia y Riesgo de Exclusión Social	4º			X	6
U. La Coruña	Acción Socioeducativa con Minorías y Colectivos Vulnerables	3º		X		6
	Educación Multicultural	1º		X		6





U. Santiago Compostela	Educación Social, Servicios Sociales e Iniciativa Ciudadana	2º		X		6
	Acción Socioeducativa con Minorías y Colectivos Vulnerables	3º			X	6
	Acción Socioeducativa en las Discapacidades	3º			X	6
	Educación Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Local	3º			X	6
U. Vigo	Intervención Socioeducativa para la Inclusión Social	2º		X		6
	Intervención Socioeducativa en la Infancia y Adolescencia en Situación de Riesgo Social	2º		X		6
	Educación Intercultural para la Paz	3º		X		6
U. Complutense Madrid	Diversidad Cultural e Inclusión Socioeducativa	3º			X	6
	Atención a Menores en Desamparo	2º, 3º, 4º			X	6
	Sociología de la Pobreza y la Marginación Social	2º, 3º, 4º			X	6
La Salle (UAM)	Bases de la Intervención Socioeducativa en Desadaptación y Exclusión Social	3º		X		6
	Atención a la Diversidad y Educación Intercultural				X	6
	Intervención Socioeducativa en Situaciones de Conflicto	2º		X		6
	Intervención con Personas con Discapacidad	4º			X	6
	Sistemas de Protección y Atención a la Infancia					
U. Alcalá. Centro Universitario Cardenal Cisneros	Inmigración y Diversidad Cultural	2º		X		6
	Inclusión Social	3º	X			6
	Arte e Inclusión Social	4º			X	6
UNED.	Diversidad e Igualdad en Educación	2º		X		6
	Intervención Socioeducativa para la Prevención de la Exclusión Social	3º		X		6
Centro de Educación Superior Don Bosco (U. Complutense)	Sociología de la Pobreza y de la Marginación Social	2º			X	6
	Intervención Psicológica en Personas con Necesidades Educativas	3º			X	6
	Educación y Mediación Intercultural	4º			X	6
U. Murcia.	Programas y Medidas de Atención a Sujetos con Discapacidad	2º		X		6
	Programas de Acción Educativa en Infancia y Juventud	2º		X		6
	Educación Social, Personas y Colectivos Vulnerables	2º		X		6

U. País Vasco. Facultad de Educación de Bilbao	Educación, Lengua, Cultura y Diversidad	1º	X			6
	Procesos de Inclusión y Exclusión	2º	X			6
	Propuestas Metodológicas Generales de Intervención Socioeducativa y en Situaciones de Exclusión	2º		X		6
	Intervención Socioeducativa en Contextos Desfavorecidos	3º		X		6
	Intervención Socioeducativa con Personas Adultas, Mayores y Dependientes	3º		X		6
U. País Vasco. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología	Educación, Lengua, Cultura y Diversidad	1º	X			6
	Procesos de Inclusión y Exclusión	2º	X			6
	Propuestas Metodológicas Generales de Intervención Socioeducativa y en Situaciones de Exclusión	2º		X		6
	Intervención Socioeducativa con Personas Adultas, Mayores y Dependientes	3º		X		6
	Intervención Socioeducativa en Contextos Desfavorecidos	3º		X		6
U. Deusto. Facultad de Psicología y Educación	Trabajo, Empleo e Inserción Socio-laboral	2º		X		6
	Colectivos Desfavorecidos e Inclusión Social	3º		X		6
	Intervención Socioeducativa en Discapacidad	4º			X	4
	Migraciones y Educación Intercultural	4º			X	4
U. Valencia.	Educación, Participación Social, Desarrollo Comunitario e Inclusión	3º		X		6
	Pedagogía para la Inclusión Social	4º			X	4,5
U. Católica Valencia	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	1º	X			6
	Sociedad y Educación Intercultural	1º	X			6
	Intervención Educativa sobre Problemas de Desadaptación Social	2º		X		6
	Intervención Socioeducativa con Menores en Situación de Riesgo	2º		X		6
	Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	3º		X		6
	Intervención Socioeducativa en la Discapacidad					
	Integración Socio-laboral de Colectivos Vulnerables	4º			X	6



Tabla 2. Asignaturas Género en los Grados de ES de las Universidades Españolas.

UNIDADES COMPARATIVAS	VARIABLE GÉNERO					
	TA	C	CF			ECTS
			B	OB	OP	
U. Jaén						
U. Huelva	Convivencia y Prevención de la Violencia de Género.	4º			X	6
	Diseño y Desarrollo de Programas para la Inclusión Social	2º		X		6
U. Córdoba	Fundamentos de Sociología. Estructura social y Desigualdad	1º		X		6
	Migraciones, Interculturalidad y Gestión de la Diferencia	4º			X	6
U. Granada	Educación para la Igualdad entre Mujeres y Hombres	4º			X	6
U. Granada Extensión Ceuta	Educación para la Igualdad entre Mujeres y Hombres	-			X	6
U. Granada Extensión Melilla	Educación para la Igualdad entre Mujeres y Hombres	3º			X	6
U. Pablo Olavide, Sevilla.	Desarrollo para la Igualdad y la Diversidad	3º		X		6
U. Almería	Estructura Social y Desigualdad	1º	X			6
	Educación Ciudadana Global	3º		X		6
U. Málaga.	Procesos de Enseñanza, Educación para la Igualdad y Atención a la Diversidad II	1º	X			6
	Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género	4º			X	6
U. Oviedo – Facultad Padre Ossó						
U. Islas Baleares	Educación para la Igualdad de Género	3º		X		6
	Violencia de Género e Intervención Socioeducativa	4º		X		6
U. Las Palmas de Gran Canaria	Educación para la Igualdad entre los Géneros	2º		X		6
U. Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina (Toledo)	Educación y Género	4º			X	6
U. Pontificia Salamanca						
U. León	Orientación e Igualdad de Oportunidades.	3º		X		6
U. Salamanca	Inter-culturalismo, Género y Educación	3º		X		6



U. Valladolid y extensión Palencia					
U. Burgos	Igualdad y Perspectiva de Género	2º		X	6
	Educación Sexual e Igualdad de Género en el Ámbito Educativo	3º		X	6
U. Autónoma Barcelona	Acogida e Inclusión de Personas Inmigrantes			X	6
U. Barcelona					
U. Girona					
U. Rovira y Virgili					
U. Lleida	Género y Sociedad	4º		X	6
U. Oberta Catalunya					
U. Vic					
U. Ramon LLull Barcelona	Estructura y Desigualdades Sociales	2º		X	6
	Género e Inclusión Social	4º		X	3
U. Extremadura.					
U. La Coruña	Género, Igualdad y Educación	1º		X	6
	Educación para la Paz, Resolución y Ciudadanía	4º		X	6
U. Santiago Compostela					
Universidad Vigo	Género y Educación Social	2º		X	6
U. Complutense Madrid	Estrategias Didácticas para la Equidad en las Relaciones Humanas	4º		X	6
La Salle (U. Autónoma de Madrid)					
U. Alcalá. Centro Universitario Cardenal Cisneros					
UNED.	Construcción Sociocultural de Género	4º		X	6
Centro de Educación Superior Don Bosco adscrito U. Complutense					

U. Murcia.	Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural.	2º		X		6
U. País Vasco. Facultad de Educación de Bilbao						
U. País Vasco. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología						
U. Deusto. Facultad de Psicología y Educación	Mujer; y Otros Colectivos Específicos	4º			X	4
U. Valencia.	Sociología y Antropología Social	1º	X			6
	Atención a la Diversidad	4º			X	4,5
U. Católica de Valencia						

1.2. Resultado de las tablas. Comparación.

En la tabla 1 perteneciente a la variable inclusión, todas las universidades imparten asignaturas relacionadas con esta variable, 7 de ellas cuentan con 5 o más asignaturas, el resto menos de 5. En total se imparten 145 asignaturas relacionadas con la variable inclusión entre todas las universidades.

En la tabla 2 se observa que solamente 23 universidades (22 públicas y 1 privada) imparten asignaturas relacionadas con el género. De ellas, 9 cuentan en su currículum con dos asignaturas relacionadas con esta variable y el resto solamente con una. En total se imparten 33 asignaturas relacionadas con el género entre todas las universidades, de las cuales 18 llevan en su enunciado la palabra género o mujer de manera específica. En algunos casos la asignatura contiene un subtema relacionado con el género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si lo analizamos desde un punto de vista de metodología comparativa, deberíamos decir que las dos temáticas estudiadas están en una situación de «no equivalencia (desigualdad) histórica o tradicional». En efecto el resultado del análisis confirma que el tratamiento de ambas temáticas es bastante desigual. Si esto tiene sentido en función de la tradición de las temáticas,- pues es evidente que la preocupación por la escuela inclusiva se deriva prácticamente de la ley General de Educación del 70 y es claramente reforzada a partir de la LOGSE (1990) y por tanto llevamos casi 50 años con la preocupación por ese tema -, no lo tiene en absoluto desde la situación social y el tipo de alumnos/as que los docentes reciben en la escuela obligatoria del siglo XXI.

En efecto, la preocupación social actual por este tema, la presencia de violencia de género cada vez más abundante en la sociedad actual, el retroceso, incluso, en las concepciones de igualdad entre los



géneros que constatamos en nuestros adolescentes, hacen necesario que los educadores/as salgan de la universidad con una buena base formativa sobre temas de género y difícilmente se va a producir si en la mitad de las universidades españolas no se aborda la temática.

Siendo esta una primera constatación interesante, resulta asimismo de interés destacar que, profundizando en el análisis observamos que de las 157 asignaturas analizadas relacionadas con la inclusión y la diversidad, solamente 8 hacen claramente referencia a planteamientos procedimentales de la intervención del educador/a, mientras que las 149 restantes presentan una visión global, claramente teórica del aspecto trabajado. Si, por otra parte, trasladamos este análisis a las materias referentes al Género, 37 en total en el conjunto de las universidades, ninguna trabaja específicamente aspectos metodológicos o procedimentales del tema, aunque alguna sí lo hace parcialmente.

Esta visión del currículum donde constatamos el gran dominio de los enfoques teóricos y globales sobre los procedimentales y prácticos en las dos temáticas abordadas, nos obliga a reflexionar sobre la formación del educador/a social en estas temáticas, pues si bien el tema de la inclusión es abordado por prácticamente todas las universidades, los enfoques continúan lejanos a la intervención que nuestros educadores/as deberán realizar. Esto es mucho más preocupante en el caso del Género donde los entornos no formales acogen muchas más situaciones de violencia de género, o simplemente de situaciones de desigualdad, que la propia escuela y por ello requieren una mayor intervención de los educadores/as.

Dada la dificultad para modificar currícula antes de la revisión de los Grados, se hace necesario pensar en sistemas de formación, cursos, seminarios, talleres que aborden la temática completando la formación recibida, así como seminarios de análisis a partir de experiencias vividas en las prácticas que permitan cubrir alguna de las lagunas que este análisis revela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Martínez Usarralde, M.J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Usarralde, M.J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias pedagógicas*, 77-100.
- Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/>.
- ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>.
- SENET, JM (2011): «Los nuevos grados de Educación social en las Universidades españolas». *Revista Educación social (RES)*.nº 13, Julio 2011.
- UNESCO (2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. El Acuerdo de Mascate. Oman.
- UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4- Educación 2030. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- León Guerrero, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En De Vicente Rodríguez, P.S. *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (399-417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Orteso, F. J. (2015). *Atención temprana desde una perspectiva educativa: «análisis de la población atendida por un equipo de orientación educativa y psicopedagógica (de atención temprana)»*. Tesis inédita de doctorado. Universidad De Murcia. Facultad de Psicología. Murcia.
- Paniagua G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pérez-López, J. y Brito De La Nuez, A. (Coords.) (2010). *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.



- Pina, J. (2007). *Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Ruiz Veerman, P. (2005). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidad de la primera infancia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311,(s), 76-80.



El abandono escolar temprano: ¿una cuestión de género? Comparando España y Nepal

Cabrera - Pérez, Lidia

Universidad de La Laguna, España
dcabrera@ull.edu.es

Dahal, Tanka

University of Dundee, UK
t.p.dahal@dundee.ac.uk

Resumen

El abandono escolar temprano es un asunto preocupante a nivel mundial. Todas las organizaciones internacionales como la OCDE, la Unión Europea, la UNESCO, incluyen entre sus objetivos y estrategias de desarrollo aumentar el periodo de edad de formación más allá de la edad obligatoria. Las diferencias de género en las tasas de abandono son muy destacadas y diferenciadas en todos los países. Mientras que en los países pobres son las niñas las que abandonan la escuela de forma muy temprana, en los países más desarrollados son los niños los que protagonizan porcentajes más elevados.

En este trabajo presentamos un análisis comparativo sobre abandono de la enseñanza obligatoria entre Nepal y España, con el objetivo de analizar cómo afecta el género en el abandono de estudios, y las implicaciones sociales que ello tiene para ambos grupos en los dos países. Para ello se compararon estadísticas oficiales y resultados obtenidos en dos estudios con 79 estudiantes de secundaria obligatoria (40 chicas y 29 chicos) en España, y 96 participantes (49 hombres y 47 mujeres, estudiantes, profesores y familiares) en Nepal.

Los resultados muestran diferencias importantes de género, si bien con tendencias estadísticas favorables hacia las chicas en España y muy desfavorables en Nepal, pero con consecuencias de desigualdad laboral y social para las mujeres en ambos países. En España las chicas tienen mejores notas y abandonan menos, sin embargo, tienen menos inserción laboral y ocupan menos cargos de alta cualificación. En Nepal, los porcentajes de abandono de las chicas ascienden hasta un 48,3% en educación primaria, a pesar del apoyo financiero recibido para que continúen estudiando. La cultura machista y la casta parece que tienen mucho peso sobre las iniciativas gubernamentales.

Abstract

The dropout studies is a complex educational problem worldwide. All international organizations such as the OECD, the European Union, UNESCO, include among their objectives and development strategies to increase the age of training beyond the compulsory school. The gender differences in dropout rates are very prominent and differentiated in all countries. While in poor countries it is girls who dropout of school very early, in the more developed countries it is boys who play the highest percentages.

In this paper, we write about a comparative analysis study of the dropout in compulsory education between Nepal and Spain. The aim was to analyze how the gender affects the dropout and the social implications that this has for both groups in the two countries. For this purpose, official statistics and results obtained in two studies are compared with 79 compulsory secondary students (40 girls and 29 boys) in Spain, and 96 participants (49 men and 47 women, students, teachers and relatives) in Nepal.

The results show important gender differences, although with favorable statistical trends towards girls in Spain and very unfavorable in Nepal, but with consequences of labor and social inequality for women in both countries. In Spain girls have better grades and drop less, however, they have less job insertion and occupy fewer highly qualified positions. In Nepal, the dropout rates for girls amount to 48.3% in primary school, despite the financial support received for them to continue studying. 'Gender' and in many parts of the country 'caste' are dimensions that are 'affecting literacy inequality' and consequently inequality in schooling outcome, against government initiatives.

Palabras clave: abandono de estudios, género, estudio comparativo.

Keywords: dropout studies, gender, comparative study.



1. INTRODUCCIÓN

El abandono escolar temprano es un asunto preocupante a nivel mundial. Las cifras van disminuyendo, si bien de forma más lenta en algunas zonas del planeta que en otras. Todas las organizaciones internacionales como la OCDE, la Unión Europea, la UNESCO, incluyen entre sus objetivos y estrategias de desarrollo aumentar el periodo de edad de formación más allá de la edad obligatoria.

Sabates, Akyeampong, Wesbrook and Hunt (2010), en los países menos desarrollados y donde la escolarización no es obligatoria responsabilizan sobre todo a la pobreza. Ellos hablan de problemas de salud, malnutrición, desmotivación, obligaciones laborales, localización de las escuelas y de la calidad educativa que no ofrece los medios a los niños para su escolarización. También en los países más desarrollados son los ambientes familiares y sociales caracterizados por bajos recursos y poca formación los factores más relacionados (Marchena et al., 2014). Sin embargo, hay otras variables determinantes en la decisión de abandonar como el género. Las diferencias de género en las tasas de abandono son muy destacadas en todos los países. Mientras que en los países pobres son las niñas las que abandonan la escuela de forma muy temprana, en los países más desarrollados son los niños los que protagonizan porcentajes más elevados.

Sabates et al. (2010), a pesar de no encontrar tantas diferencias entre niñas y niños como entre ricos y pobres, muestran evidencias de la gran proporción de niñas entre 16 y 17 años que abandonan la escuela sin completar estudios primarios. El riesgo de que se queden embarazadas ha sido un factor apuntado por Colclough et al., 2000 y Leach et al., 2003, (Citado por Sabates et al., 2010). La casta a la que se pertenece (*ethnicity-effect of caste*), debido a las creencias sobre la educación de las niñas, es el factor más determinante en lagunas castas marginadas como *Dalits*, *Madhesis* y *Janjatis*. En general, el matrimonio precoz y el sistema familiar patriarcal es el aspecto sociocultural más influyente en el abandono escolar femenino en Nepal, pues las chicas al casarse tienen que hacerse cargo de la casa (Dahal, 2018).

En los países más industrializados, por el contrario, las chicas se incorporan al mercado laboral mucho más tarde, y muchas no lo hacen nunca, por lo que dedican más tiempo a estudiar. Además, obtienen mejores calificaciones, repiten menos, logran más ventajas educativas (aprenden más), registran porcentajes de abandono 10 puntos por debajo de los chicos y las tasas de graduación son, para ellas, superiores en todos los niveles educativos. En las comunidades donde el nivel educativo de la población es más bajo, estas diferencias aumentan. El deseo claro de incorporación al mundo laboral de los chicos, sobre todo en chicos con bajos recursos económicos y muy desmotivados por los aprendizajes de la escuela, así como el afán de superación de las chicas en la lucha por la desigualdad, a la vez que la cultura social que hace a las chicas más obedientes y más disciplinadas a la hora de hacer las tareas escolares, son las variables más importantes que marcan la diferencia de rendimiento y abandono entre chicos y chicas.

Las ventajas educativas de las chicas, sin embargo, no se traducen en ventajas sociales, pues el acceso y promoción dentro del mundo laboral, contradictoriamente, es peor para ellas. Las chicas acceden en porcentajes inferiores a los chicos a la carrera investigadora, tienen más dificultades para encontrar empleo, trabajan en los peores lugares y promocionan menos que los hombres. Parece que las mujeres tienen que estudiar y prepararse más para trabajar en los mismos lugares que los hombres, o que los hombres no necesitan prepararse tanto para encontrar empleo debido a la oferta en sectores laborales tradicionalmente ocupados por hombres.

Galvez y Rodríguez (2011) han mostrado estas desigualdades laborales de género en las crisis económicas tanto en países pobres como ricos, evidenciando cómo cuando la economía es más solvente las mujeres son expulsadas del mundo laboral. Cuando las mujeres no trabajan tienen tres alternativas: formar una familia, cuidar a sus mayores o personas dependientes, o desarrollar una carrera profesional (estudiar, no incorporarse al mundo laboral), lo que explica el alto porcentaje de graduadas universitarias. En los países menos desarrollados, esta formación se realiza más en el seno familiar, al tratarse de una formación más dirigida al cuidado de la familia y al servicio doméstico.

En este contexto nos propusimos comparar cómo se dan esas diferencias de género en el abandono escolar temprano entre España y Nepal, con la finalidad de determinar el peso de la pobreza frente a otras variables culturales y de desigualdad entre hombre y mujeres.



2. CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIAL

En España, la ampliación del periodo de enseñanza obligatoria a los 16 años (LOGSE, 1990), supuso un aumento de la población escolar, lo que favoreció el acceso a la educación de las clases sociales más desfavorecidas, a la vez que se incrementaron los porcentajes de suspenso y repetición, y como consecuencia el abandono de los estudios, la mayoría de las veces sin titulación. En 1994 el % de abandono era de 36,4% y en 2004 de 31% (37% chicos y 24,7% chicas). La variable más relacionada con el abandono siempre ha sido el suspenso y la repetición de curso (Mena, Fernández Enguita y Riviere, 2010). En la actualidad, los % de repetición aumentan a medida que se avanza en el curso. Las tasas de idoneidad en los informes estadísticos de educación muestran que en 4º grado de la ESO el 36,1% del alumnado ha repetido curso alguna vez (MECD, 2017). En los últimos años se han puesto en práctica estrategias educativas, como los «Programas de diversificación curricular» sustituidos actualmente por los «Programas de Refuerzo», y los porcentajes se han reducido hasta 18,3% (2017). Las debilidades más importantes son: a) diferencias entre unas comunidades autónomas y otras (País Vasco 7% y Navarra 11,3%; Baleares 26,5% y Andalucía 23,5%) ;b) diferencias entre grupos nacionales y extranjeros (los niños con madres y padres extranjeros (35,8%) abandonan más que los nacionales (15,9%); c) diferencias entre niñas (15%) y niños (22,7%).

En Nepal, hasta la década de los 50 la educación casi no existía (Wood, 1959). La enseñanza se limitaba a la formación de sacerdotes y a la preservación de la cultura sánscrita (*Sanskrit Pradhan Pathshala*), que, por otro lado, estaba limitada a miembros de la Familia Real y los *Ranas*, gobernantes del país por más de 100 años. Cuando terminó el periodo de los *Ranas*, el % de alfabetización del país era de un 5% (10% hombres y 1% mujeres). Con el gobierno democrático de 1950 la educación pasó a ser un derecho para todos los ciudadanos nepalíes. El hecho más importante lo constituyó el *National Education System Plan* (NESP), introducido en 1973, y el *Education for Rural Development Plan* (ERDP), introducido en los años 80 (Basnet, 2013). Tras estas iniciativas se han obtenido importantes resultados hacia un desarrollo integral de la educación (Basnet, 2013). Sin embargo, la diversidad de grupos étnicos, basados en castas, ha marcado divisiones e importantes desigualdades que persisten en la actualidad, y que son desafíos educativos importantes. El sentimiento patriótico nacional del gobierno, unido a una política educativa guiada por objetivos de consolidación de ese sentimiento nacional y una política lingüística de enseñanza basada en una sola lengua, el «nepalés», ha caracterizado el curriculum educativo. La política lingüística única ha restado importancia y valor a la instrucción en la lengua materna, dificultando el acceso de los grupos minoritarios. El nacionalismo también se usó para reforzar y legitimar la posición dominante de los grupos de castas hindú de élite y el *Shah monarchy* (Caddell, 2007). La constitución posterior de 1990 defendió un «Nepal multiétnico, multilingüe, reino monárquico democrático, indivisible, soberano, hindú y constitucional» (Hutt 1993, citado por Caddell, 2007), sin embargo, se puso más que nunca de manifiesto la desigualdad entre unos grupos y otros, pues el sentimiento nacional del grupo dominante y los contenidos curriculares se desarrollaron de nuevo en torno a los del grupo elitista tradicionalmente educado. En los últimos años, las demandas de igualdad de oportunidades y calidad de la educación han sido, y continúan siendo, demandas crecientes, lo que ha llevado al gobierno a implantar el *School Sector Reform Plan SSRP* (2009-2015) para dar respuesta a las mismas. El SSRP estructura el sistema educativo en dos niveles: Educación Primaria (de 1º a 8º) y Educación Secundaria (de 9º a 12º).

Actualmente, la mayoría de las escuelas de educación secundaria son privadas, por lo que muchos niños y niñas en aldeas remotas no tienen acceso a la educación después del nivel primario, y más de la mitad de la población femenina se ve obligada a abandonar la escuela y casarse antes de los 18 años. Se han ido introduciendo algunas disposiciones legislativas para garantizar la paridad de género, a la vez que la casta, la raza o la religión. Estas medidas y los apoyos internacionales no han sido suficientes, pues las desigualdades de género aún persisten. Más del 70% de las mujeres no saben todavía leer ni escribir y más de 15,000 niñas son tratadas internacionalmente como esclavas sexuales. En el año 2015, la tasa general de alfabetización de adultos del país era del 63,9 por ciento (76,4% hombres y 53,1% mujeres). Sin embargo, en algunas comunidades, como la comunidad rural del Himalaya, las diferencias de género son muy altas y el derecho a la educación no es el mismo para niños y niñas. Las niñas abandonan muy pronto la escuela, se comprometen, se casan y pasan el resto de su vida dependiendo de sus maridos, lo que las vuelve más vulnerables y convierte en objeto de violencia, abuso, inseguridad y tráfico sexual. Las razones que hacen que no todos los niños vayan a la escuela son las siguientes: son demasiado caras, están demasiado lejos, tienen que ayudar a sus familias, los padres no quieren que vayan a la escuela, los niños no quieren asistir (Thapa, 2013).



3. DIFERENCIAS DE GÉNERO

La investigación sobre abandono y rendimiento centrada en el género es escasa. Sin embargo, se cuenta con muchas evidencias resultantes de estudios generales que muestran situaciones de desigualdad social, familiar y escolar, en ambos países, que explican las diferencias no sólo educativas sino también laborales y sociales.

Las dificultades de adaptación y desvinculación con la escuela por discrepancias entre la cultura social de procedencia y la cultura escolar han sido las variables más relacionadas. En España, estos estudiantes no están motivados con lo que estudian, repiten curso y pierden el interés por aprender y por la escuela. Repetir curso (Marchena y col. 2014) y llevar varios años suspendiendo asignaturas genera rechazo hacia al aprendizaje, y también afecta a la autoestima y autoconcepto, generando comportamientos poco ajustados (Rosales y Cabrera, 2017). Las niñas suelen tener más motivación intrínseca hacia el aprendizaje, encuentran placer en aprender y valoran la educación en sí misma no sólo como formación laboral (Cerezo y Casanova, 2004). En este contexto, las niñas tienen más éxito dado que encuentran en la educación una vía de superación personal y social (Martínez García, 2011), y estudian como un modo de protección a la futura discriminación laboral y social y como salida a la situación de desempleo. El nivel económico familiar también ha sido un factor constante, sin embargo, Marchena et al. (2014) en un estudio en Canarias encontraron que las razones económicas y laborales no eran los factores que estaban empujando a los jóvenes a dejar los estudios, sino el ambiente social y familiar. Rubio Castro (2009), explica que los chicos tienen más oportunidades en el marco laboral a pesar de sus bajos resultados escolares.

En Nepal, el acceso a las escuelas secundarias es limitado, sobre todo para las chicas, por la privatización de las mismas y por razones culturales de desigualdad que obliga a las niñas a abandonar la escuela a partir de la menarquía (aparición del primer periodo menstrual) para iniciarse en tareas de trabajo doméstico y de matrimonio. Por otro lado, cada grupo étnico trata de buscar su posición a través del reforzamiento de sus signos culturales (Pfaff-Czarnecka 1999), pero la atención a la diversidad cultural se ha aplicado sólo en la aceptación de los signos culturales de cada grupo, expresadas a través de sus ropas, comidas y costumbres, con lo que persisten las limitaciones para el acceso a los recursos de varios grupos sociales dentro de la población. Caddell (2007), explica los cambios y resultados educativos en Nepal a partir de lo que ella denomina «una naturaleza incrustada de las tensiones entre las visiones de la unidad nacional, modernidad y desarrollo», pero con una idea de desarrollo muy marcada por organizaciones e instituciones internacionales (Caddell, 2007). En este contexto, hay muchas dificultades para gestionar y atender la diversidad, en la que se ven afectados sobretodo grupos culturalmente minoritarios, discapacitados, mujeres y pobres. Las estadísticas muestran un % mayor de niñas en escuelas públicas y un % mayor de niños en escuelas privadas, lo que evidencia que las familias invierten más en la educación de los chicos (MOE,2016).

En relación a otras variables escolares y personales, en España se ha constatado una mejor adaptación de las niñas a la escuela, que son más sumisas, por lo que aceptan mejor las reglas de la escuela (Fernández-Enguita, 2009). Rubio Castro (2009), explica que dentro de la escuela el profesorado trata a niños y niñas de modo diferente, reforzando en ellas que sean ordenadas y obedientes y en ellos fuertes e inteligentes. Los modelos de conducta social en chicos y chicas han mostrado como los chicos huyen de parecer aplicados y buscan enfrentarse a la norma y a la disciplina escolar para conseguir liderazgo superar sus sentimientos de inferioridad. Las chicas son más maduras, no tienen necesidad de liderazgo, no sienten la presión del grupo de iguales como sus colegas masculinos y están siempre más dispuestas a colaborar (Rodríguez-Martínez y Blanco García,2015).

En Nepal, a pesar de que la primera razón es la pobreza, otra razón de abandono educativo es las malas notas o suspensos académicos (Thapa, 2013).

4. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE GÉNERO

Nosotros hicimos un análisis comparativo con dos estudios. El primero se realizó en Tenerife (España) en el que participaron 69 estudiantes de secundaria obligatoria (40 chicas y 29 chicos). El segundo se realizó en Nepal con 96 participantes (49 hombres y 47 mujeres, estudiantes, profesorado y familiares). El objetivo de ambos estudios fue encontrar patrones explicativos a las diferencias de género en relación al abandono educativo temprano.



En España, encontramos que, si bien no hay diferencias sociales y familiares entre chicos y chicas en políticas de igualdad educativa, y los encuestados informan que para sus padres y madres estudiar es muy importante, los chicos suspenden más (51% había repetido curso frente al 31% de las chicas), lo que les predispone al abandono, y las chicas obtienen las mejores notas. Las chicas se adaptan mejor al centro, situándose 10 puntos por encima de los chicos cuando les pedimos que valoraran en una escala de 1 a 10 cómo les ha ido. Las chicas dedican muchas más horas al estudio diario fuera del colegio (57,1 % dedica más de una hora diaria de estudio) que los chicos (27,6% dedica más de una hora diaria). Finalmente, las chicas (2,4%) registran menos incidencias por mal comportamiento o indisciplina que los chicos (11,5%).

Cuando se les preguntó por las variables que habían influido en sus notas, las chicas dicen que tienen buenas notas por la ayuda prestada por progenitores y profesorado y al esfuerzo personal, mientras que los chicos atribuyen sus bajos rendimientos a la influencia de los amigos. Las chicas sienten que suspenden porque no tienen capacidad para estudiar y los chicos sienten que suspenden porque los contenidos que estudian no les interesan y no se esforzaron lo suficiente. Finalmente, en relación a la percepción que tienen ambos grupos del estudio, para las chicas estudiar es muy importante, para comprender y saber más, para tener una buena imagen entre los demás y para satisfacer a sus padres. Para los chicos, estudiar es duro y aburrido y estudian para terminar las tareas cuanto antes, como una obligación.

En Nepal, las carencias en infraestructuras, recursos y ausencia de ambientes adecuados para las chicas, sistemas de seguridad y espacios físicos como baños para sus necesidades íntimas, llevó a que las estudiantes se sintieran excluidas de las escuelas públicas y abandonarían. Las políticas y objetivos educativos últimos también limitaron, según los informantes, el acceso a ciertos grupos étnicos y grupos geográficamente alejados, además de empujar más a las chicas a dejar la escuela por los suspensos en las pruebas finales (lo que denominan «presión sociopsicológica»). Cuando las chicas suspenden, sus padres pierden interés por su escolarización, y ellas tienen que soportar mucha vergüenza y presión psicológica y social por no ser capaces de llegar al nivel, lo que ha llevado a algunas niñas a suicidarse.

La división desigual del trabajo entre hombres y mujeres da preferencia a la educación de los niños sobre las niñas. Los niños encuestados fueron a escuelas consideradas de mejor calidad y las niñas a escuelas públicas. El liderazgo social de los miembros masculinos empuja a las familias a casar a sus hijas temprano, además del sistema de creencias y superstición de los padres sobre el sistema de dote y el efecto de la casta. Todo ello influye sobremanera en la deserción temprana de las niñas de la escuela.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados en ambos estudios confirmaron nuestras hipótesis, además de coincidir con la literatura existente. A pesar de las grandes diferencias económicas, educativas y culturales, en ambos países se constataron diferencias de género en la educación en función del género, que redundan sobre todo en una mayor exigencia y menos oportunidades laborales para las chicas a pesar de la formación alcanzada.

Mientras en España la exigencia social, familiar y escolar consigue mejores resultados académicos y menor % de abandono en las chicas, en Nepal esa exigencia ejerce para ellas una función de exclusión de la escuela y la educación. En ambos países, las mujeres siguen ocupando más responsabilidades en las tareas de maternidad y cuidados familiares, a la vez que son víctimas de maltrato y violencia. En Nepal la desigualdad y violencia es avalada por la cultura y legislación vigente que da el derecho a los hombres. En España, el poder de la formación femenina, que la sitúa muy por encima de los hombres, crea situaciones de desigualdad laboral al limitar el acceso a estudios técnicos, al mundo laboral y al desarrollo profesional (debido a tareas de maternidad y cuidado de la familia). A la vez, a pesar de que no tenemos datos científicos que lo avalen, la desigualdad educativa a favor de la mujer creemos que está siendo un factor más de influencia en la situación de riesgo de las mujeres de ser víctimas de la cultura machista y de la violencia de género.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basnet, L. D. (2013). *Gender Discrimination and Children's Right to Education In Nepal*. Oslo: NTNU - Trondheim, Norwegian University of Science and Technology.
- Caddell, Martha (2007). Education and change: A historical perspective on Schooling, Developing and the Nepali Nation-State. In: Kumar, Krishna and Oesterheld, Joachim eds. *Education and Social Change. South Asia*. New Delhi: Orient Longman, pp.251-284.
- Cerezo, T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Dahal, T. (2018). *Impact of school system teaching and assessment on female students' dropout in Nepal* (Unpublished PhD thesis). University of Dundee, Scotland, UK.
- Fernández-Enguita, M. (2010). *Fracaso escolar y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Gálvez Muñoz, L. y Rodríguez Madroño, P. (2011). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones feministas*, 2, 113-132.
- Marchena, R., Martín, J.C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Riesgo de abandono escolar temprano y continuidad escolar en Canarias. Resumen ejecutivo*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Documento consultado en: http://www.gobiernodecanarias.org/openscmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria_documentos/continuidadescolar/Resumen_Ejecutivo_Abandono_Escolar_Canarias.pdf.
- Martínez García, J.S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 4(3), 270-285.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación. Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE (1990). Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica (2007). Datos y Cifras. Curso escolar 2017/18. Consultado en Febrero de 2018 en: www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf.
- MOE (2016). *Education for All, National Review Report*. Kathmandu: Ministry of Education.
- Pfaff-Czarnecka, J. (1999). Debaring the State of the Nation: Ethnicization of Politics in Nepal – A Position Paper. In: J. Pfaff-Czarnecka / D.Rajasingham-Senanayake / A. Nandy / E.T. Gomez (eds.), *Ethnic Futures: The State and Identity Politics in Asia*. London: Sage, pp. 41-98.
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.
- Rosales González, C. y Cabrera Pérez, L. (2017). Causas y soluciones de los bajos resultados educativos de Canarias mostrados en los informes de evaluación. QURRICULUM. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, Nº 30, 157-181. Disponible en: <http://publica.webs.ull.es/publicaciones/detalle/revista-quriculum/quriculum-revista-de-teoria-investigacion-y-practica-educativa/>.
- Rubio Castro, P. (2009). El abandono y falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *CEE Participación educativa*, 11, 23-29. Consultado en: [file:///Users/lidiacabrera/Downloads/Monogr%C3%A1fico_EI%20abandono%20y%20la%20falta%20de%20%C3%A9xito%20de%20los%20chicos%20en%20la%20escuela%20\(1\).pdf](file:///Users/lidiacabrera/Downloads/Monogr%C3%A1fico_EI%20abandono%20y%20la%20falta%20de%20%C3%A9xito%20de%20los%20chicos%20en%20la%20escuela%20(1).pdf).
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Hunt, F. (2010). School Drop out: Patterns, Causes, Changes and Policies. Paper commissions for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190771e.pdf>.
- Tapha, Surya B. (2013). Relationship between education and poverty in Nepal. *Economic Journal of Development Issues*, 15(16), 148-161.
- Wood, H. B. (1959). Development of Education in Nepal. *Educational Leadership*, 429-433.



Reconocimiento, negación y exclusión de las identidades sexuales en *Le Pacte d'Affia* (2009) y *La bastarda* (2016)

Edzodzomo Ondo, Hubert
CAEMHIL, Libreville/Gabón
edzodzomohu@yahoo.fr

Resumen

En África, la cuestión de la construcción de las identidades es difícil y compleja. Esta complejidad es debida a la dominación de la tradición que solo admite la heterosexualidad como única alternativa viable para construir la humanidad. En las sociedades como la gabonesa y la guineoecuatorial donde hay homosexuales, lesbianas, trans, en una palabra, minoridades sexuales, cómo son tratados es la problemática que este estudio se propone aclarar. A partir de una perspectiva literaria *Le pacte d'Affia*, del escritor gabonés Maurice Okoumba Nkoghe, obra maestra de la literatura africana ambientada en el universo francófono gabonés, cuenta la larga migración fang de los Eboro a la búsqueda de la « tierra prometida » por el ancestro, Nzam. Pero cuando la encuentran, una mujer, Afia, pacta con el diablo con el fin de vengarse de los maltratos e injusticias masculinos sufridos. *La bastarda* de la autora guineoecuatorial, Trifonia Melibea Obono por su lado relata la caminata de Okomo, una adolescente de etnia fang que va buscando su identidad. La elección del corpus permite inscribir esta temática en la literatura fronteriza, Gabón-Guinea Ecuatorial por un lado y desde la perspectiva de los estudios del género, por otro.

Abstract:

In Africa, the question of the construction of identity is difficult and complicated. This complexity is caused by the domination of the tradition that allows only the heterosexuality as the only practicable option to construct the humanity. In the societies like the Gabonese and Guinean were gays, lesbian, transsexuals, in one word, sexual minorities, how address is the set of problems that this study intends to clarify. From a literary perspective, *Le pacte d'Affia* of Gabonese author Maurice Okoumba Nkoghe, greatest novel of the African literature based in the Gabonese francophone universe, relates the long migration fang of the Eboro's people to the pursuit of the « Promised Land » by the ancestor, Nzam. But, when they encounter her, a woman, Afia pacts with the Devil in order to take one's revenge on the abuse and males unfairness suffered. *La bastarda* of Guinean author, Trifonia Melibea as for him, reported the fair distance of Okomo, one teenager of fang ethnic group to the search of his identity. The choice of the corpus allows writing this thematic in the cross-border literature, Gabon-Equatorial Guinea on the one hand and since the perspective of the gender's studies, on the otherhand.

Palabras clave: Reconocimiento-Negación-Identidades-Gabón-Guinea Ecuatorial.

Keys words: Recognition-Refusal-Identities- Gabon-Equatorial Guinea.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad, hombres y mujeres mantienen relaciones de dominante y dominado. Al hombre pertenece la fuerza, la autoridad, la potencia, el poder de decidir, en cuanto a la mujer, se identifica con la dulzura, la debilidad, la belleza, la sumisión, la emoción, etc. La aparición de movimientos de contestación como el feminismo para reivindicar la igualdad entre hombres y mujeres permitió evidenciar las injusticias entre ambos.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.036>



El nacimiento del género como categoría de análisis permitió no solo medir las injusticias entre hombres y mujeres sino posibilitó también la afirmación de las llamadas minoridades sexuales como los homosexuales, las lesbianas y los transexuales. Pero en una sociedad donde la heterosexualidad es la norma, estas identidades son negadas. ¿Pero negar el reconocimiento no es sino negar la evidencia de la existencia de estas identidades minoritarias en las sociedades? En África donde se considera que la homosexualidad es una práctica vergonzosa de los enemigos del continente, procede de Europa (Arnalte, 2016, p. 18). El estudio de dos obras de la literatura de África central, *Le pacte d'Afia* del autor gabonés Maurice Okoumba Nkoghe que analiza la homosexualidad como un acto diabólico, y *La bastarda* de la guineoecuatorial Trifonia Melibea Obono que pone de manifiesto el calvario de los homosexuales y las lesbianas en un país donde su humanidad es negada. Una difícil condición que en ambas obras les obliga a vivir como animales. Para llevar a cabo este estudio, nos enfocamos en definir el género y en evidenciar unas observaciones sobre la noción de la performatividad según analiza Judith Butler.

Desarrollamos esta temática alrededor de tres ejes, primero marco teórico y conceptual. En este apartado vamos a definir los conceptos claves de este estudio. Luego vamos a presentar las obras al estudio. A continuación hablaremos de la negación de la humanidad de las minoridades sexuales en las sociedades de las novelas estudiadas antes de concluir.

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Las cuestiones de reconocimiento de identidad y de igualdad de las minoridades sexuales implican repasar la cuestión fundamental del género. Un término polisémico dado que se puede hablar del género humano o del género gramatical.

Como queda dicho, el género no es la mera traducción del sexo biológico, es la imposición de una diferencia requerida para fundar el matrimonio y el parentesco. Lo que significa que la diferencia de sexos no es natural:

Les systèmes de parenté reposent sur le mariage. Ils transforment donc des mâles et des femelles en 'hommes' et en 'femmes', chaque catégorie étant une moitié incomplète qui ne peut trouver la plénitude que dans l'union avec l'autre. Hommes et femmes sont, bien sûr, différents. Mais ils ne sont pas aussi différents que le jour et la nuit. (Fassin, 2004, p. 27).

Entonces la idea de que hombres y mujeres son dos categorías exclusivas procede de otro elemento que de la oposición natural que nunca ha sido demostrada. Entonces, las nociones de «mujer» y de «feminidad» no radican de una esencia o de un determinismo biológico sino de una construcción social. Es la oposición ideológica entre el esencialismo del género y la construcción.

Una tendencia que se consolida a principio de 1990 en los Estados Unidos alrededor de la oposición sexo y género. La diferencia entre sexo y género es analizada como un lenguaje. Es la formulación crítica de Judith Butler. Para ella, el género es performativo. La performatividad es la parte del discurso que tiene la capacidad de producir lo que dice o nombra sea el género femenino sea el género masculino. (Duque, 2010).

Por ejemplo, cuando una comadrona declara al nacer un niño que es un varón o que es una hembra inmediatamente se activan los códigos sociales y culturales que hacen que el niño o la niña más tarde actúe como un hombre y un padre o una mujer y más tarde como una madre. Según explica Éric Fassin, Judith Butler ha retomado la idea fundamental de Gayle Rubin basada en el hecho de que las mujeres no son solo oprimidas como mujeres, son oprimidas sobre todo por el hecho de que tienen que ser mujeres o hombres según los casos:

Mon sentiment personnel est que le mouvement féministe doit rêver a bien plus encore qu'à l'élimination de l'oppression des femmes. Il doit rêver à l'élimination des sexualités obligatoires et des rôles de sexe. Le rêve qui me semble le plus attachant est celui d'une société androgyne et sans genre (mais pas sans sexe) où l'anatomie sexuelle n'aurait rien à voir avec qui l'on est, ce que l'on fait, ni avec qui on fait l'amour. (Ibid., pp. 33-34).

La oposición naturaleza/cultura y sexo/género, evoluciona hacia género/sexualidad. Retomando esta oposición el feminismo lesbiano en los 70 analizaba la opresión de las lesbianas como una



opresión de mujeres. Sin embargo, las lesbianas son también oprimidas como desviantes o queers. Dos tendencias feministas se destacan hacia el año 1982, por un lado, un feminismo que se define principalmente por la lucha contra la pornografía y la prostitución y en su crítica de la dominación por la sexualidad reclamándose de Catharine Mackinnon. Por otro lado, un feminismo que se niega a definir la sexualidad por la violencia y que insiste en el «placer».

2. PRESENTACIÓN DE LAS OBRAS AL ESTUDIO

Le Pacte d’Afia es la decimotercera obra del autor gabonés, Maurice Okoumba Nkoghe. Se inspira del mito fang del Evus, el mal y de la epopeya del nvet. Publicada en 2009 por las ediciones La Maison Gabonaise du Livre, esta obra de ficción cuenta la larga migración de los Eboro, los inmortales desde Egipto hasta Fula-Akok, la tierra prometida por su divinidad, Nzam. Un espacio que van a compartir con un ser maligno y peligroso enviado a modo de castigo por la divinidad a causa de los abusos y exacciones cometidos durante sus andanzas. Cada uno vivía en su territorio hasta que un día, movido por el odio contra los hombres, Afia que acaba de ser desterrada por su esposo y por toda la comunidad de Fula-Akok, elijera domicilio en el territorio de la criatura maléfica. Al final, acaba pactando con ella para vengarse de todos los hombres por su egoísmo, su orgullo, su brutalidad hacia los débiles y las mujeres en particular.

Una problemática retomada por Trifonia Melibea Obono en *La bastarda*. Es *La bastarda* una obra de unas ciento y diecisiete páginas que relata la historia apasionante de una joven guineoecuatorial, Okomo de la etnia fang. Por ser incapaz de pagarle la dote a la familia política, su padre le abandona. Okomo es recogida por sus abuelos polígamos que la educan. Junto a ellos descubre las atrocidades de la poligamia, la unión matrimonial predominante en el país electa por Osá, su abuelo. Pero contra todo pronóstico, Okomo cambia radicalmente: no anhela el matrimonio en todas sus formas, huye de los hombres y prefiere relaciones con otras mujeres. Una desgracia, una abominación, concluirán Osá y todo el pueblo. Por no encontrar su sitio en la comunidad, Okomo se marcha a vivir con sus compañeros entre los cuales, su tío, Marcelo en el bosque.

3. DE LA NEGACIÓN DE LA HUMANIDAD A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

En *Le pacte d’Afia* del autor gabonés, Maurice Okoumba Nkoghe como en *La bastarda*, de la guineoecuatorial, Trifonia Melibea Obono, solo se autorizan relaciones sexuales entre personas de sexos distintos, masculino y femenino. Es decir que la norma para el grupo es la heterosexualidad cuyo objetivo es la reproducción. Así las relaciones consagradas tanto por la sociedad como por los ancestros en Fula Akok son las de Evormbi y Afia de la que va a nacer Meyo-Essa, Fong; la de Abut con Bindomo de la que va a nacer Alen (Okoumba Nkoghe, 2009, p. 80), etc., en la obra gabonesa por un lado y, la de Osá y sus esposas en la obra guineoecuatorial, de la que nacen muchos hijos entre los cuales la madre de Okomo y Marcelo, por otro. Como es evidente notar, los hijos son el porvenir de la comunidad. Así, todo lo cuanto se aparta de esta política, la de la aplicación de la norma heterosexual es reprimida violentamente. Por ejemplo, en *Le pacte d’Afia* tras la muerte de sus esposos, Afia y Engongome negaron casarse de nuevo con otro miembro de la familia del difunto según recomienda la tradición o ley del levirato: «Depuis la mort de leurs époux, les deux veuves habitaient ensemble. Fières d’une liberté retrouvée, elles avaient refusé de se laisser prendre par un quelconque héritier.» (Ibid., p. 145) Una decisión condenada primero por los miembros de la comunidad luego por los ancestros. A partir de la descripción de Angone-Nzok, concluimos que la relación homosexual entre dos mujeres es anormal. Es asunto vedado en la comunidad. Es descrita como una relación bestial o animal. Se puede hablar de una deshumanización de Afia y de Engongome:

Ce qu’il vit sur le lit des veuves le surprit. Comme d’énormes lianes, deux énormes pythons se frottaient l’un contre l’autre. [...] Où étaient passées Afia et Engongome ? D’où sortaient ces reptiles ? Pendant le court instant où Angone-Nzok avait l’arme brandie, les pythons, interrompant soudain leurs ébats, le fixèrent de leurs yeux ovoïdes. Il remarqua alors quelque chose de tout à fait extraordinaire, qu’aucun être au monde

n’avait eu à observer avant lui : lentement, sous son regard, les deux gros reptiles prirent des visages de femmes. Les traits se précisant, il reconnut les deux veuves. (Ibid., p. 145)

Basándose en la tradición cristiana, la metamorfosis de Afia y Engongome en reptiles no es sin recordar la representación bíblica del diablo por una enorme boa o un pitón engañando a una mujer, Eva y por ende a toda la raza humana en el Jardín de Edén con una manzana.

En suma, son Afia y Engongome las responsables de esta práctica peligrosa que amenaza con la desaparición de la especie humana. En efecto, de la relación amorosa de las dos mujeres, no nació sino el placer, la pasión amorosa pero ningún hijo excepto los que tuvieron cada una antes de la muerte de sus esposos. Ambas mujeres habían arrancado el poder entre las manos de los hombres como lo prometió el extraño animal y representaban desde aquel entonces el orgullo de todas las mujeres y el símbolo de la rebeldía. Así, eliminar hasta físicamente a las dos viudas sobre las cuales recaía la responsabilidad de todas las maldiciones de la aldea era urgente para evitar que esta práctica reprimida desde muchos siglos por los ancestros entre los Eboro se propagara:

Depuis la mort de leurs époux, les deux veuves habitaient ensemble. Fières d'une liberté retrouvée, elles avaient refusé de se laisser prendre par un quelconque héritier. Ce qui leur valait une grande admiration des autres femmes, pour lesquelles elles étaient devenues des modèles ». (Idem)

En *La bastarda*, en cambio, la homosexualidad, el lesbianismo y la transexualidad son prácticas femeninas y masculinas. En efecto, Dina, Pilar, Linda, Okomo y su tío, Marcelo desempeñan este papel de desviantes. Otro elemento importante que cabe subrayar es que a la diferencia de *Le pacte d'Afia*, donde la homosexualidad de las dos mujeres es asunto de personas maduras que gozan de cierto protagonismo político y social, la novela de Trifonia Melibea Obono, pinta personajes homosexuales, transexuales, etc más jóvenes como Dina, Pilar, Linda y Okomo pero tristes, solitarios, abandonados por los suyos a causa de su orientación sexual. Para acabar, si en *Le pacte d'Afia*, no sabemos cómo se llama a un homosexual, en *La bastarda*, Trifonia Melibea Obono asegura que entre los fang dícese de un hombre con inclinaciones homosexuales que es «hombre-mujer» o *fam e mina*. (Obono, 2016, p. 40). Luis Melgar Valero, autor del prólogo afirma que si los homosexuales varones son llamados con este llamamiento despectivo, humillante y burlón, es porque entre los fang, no se llama a la mujer lesbiana: «No existe ninguna palabra para designar a una mujer lesbiana. La mujer lesbiana, simplemente, no existe en la mente fang.» (Ibid., p. 14). Pero si en la mente fang la mujer lesbiana no existe, es quizá porque al principio es una práctica masculina desconocida por las mujeres.

Una tesis rechazada por Joaquín Mbomio Bacheng. Para el autor guineoecuadoriano de *Matinga* (2013) que vive en exilio en Francia, son las mujeres responsables de esta vergonzosa práctica en la comunidad guineoecuadoriana de antaño. En su tercera obra, relata la leyenda de la reina Mbete, del reino de Ngola, hoy Angola que se hizo tristemente famosa al enamorarse de una esclava caribeña. Precisa que fueron amores de mujeres calientes. Los ancestros castigaron tal acto pecaminoso impidiendo que regresara en Ngola, su tierra natal, convirtiendo su flota en islas e islotes que vinieron a amararse al continente negro al final de la travesía. (Mbomio Bacheng, 2013, p. 22)

Entre las razones de la marginación de Marcelo, la tribu reclama que se case con una mujer y que se reproduzca según manda la tradición. Pero no quiere consentirlo:

Un ser aislado, que estaba fuera de la sociedad ya que era un hombre-mujer, o *fam e mina*. Por esa razón, los hombres de la tribu le acusaban en público y en privado. Un día anunciaron en la Casa de la Palabra que ya no contaban con él como miembro de la tribu debido a su aspecto poco varonil y, sobre todo, a que no consumaba los matrimonios concertados. [...] Los hombres mayores le gritaban en la Casa de la Palabra: -¡No eres un hombre! Un varón de verdad se acuesta con mujeres y se reproduce. (Obono, 2016, p. 40)

Además se niega Marcelo a fecundar a la esposa de su hermano estéril por ser contraria a la moral. Pero Marcelo no se opone solo a la tradición de sus ancestros perpetuada por Osá y su primera esposa Adá por ser amoral, «La tribu exige que fecunde a mi cuñada, a la esposa del hermano de tu madre. No puedo acostarme con la mujer de mi primo por muchas razones.» (Ibid., p. 43), sino también por exclusión y marginación a las minoridades sexuales. En efecto, tras haber hecho su salida del armario, Marcelo es aislado. Le acusan de traer en el pueblo todas las desgracias que se pueden imaginar. En la carta que envía a Okomo para despedirse de ella, Marcelo ejemplifica esta desgracia:

Tus abuelos, junto con toda la tribu, me han expulsado del pueblo por varios motivos: decidí no prestar mi miembro por el bien de todos y mantengo en la vivienda las cenizas de mi padre que, según ellos, han provocado la infertilidad de las tierras y otras desgracias en el pueblo, incluida la infertilidad de tu tío. Además, la mujer que vive conmigo es prostituta y recibe las visitas de varios hombres del pueblo, entre los que se cuenta tu abuelo. (Ibid., pp.60-61).

Ante una sociedad resueltamente a favor de la heterosexualidad como norma de vida en Ayá Esang, su pueblo, Marcelo quiere limpiar su imagen no ante una sociedad injusta e hipócrita, que ya ha dado su veredicto por anticipación sino ante Okomo, una niña, una inocente: «Eres una niña y fácilmente influenciable. Debes saber que soy inocente.» (Ibid., p. 61).

Antes de seguir analizando los documentos, la negación de Marcelo de mantener relaciones sexuales con su cuñada encaja bien en la teoría de Judith Butler y del famoso lema de Simone de Beauvoir, «No se nace mujer uno llega a serlo». Significa que el género es el producto de una construcción, defiende ahora que incluso el sexo es una construcción social según los usos que uno le asigna. Para Marcelo como para La Manuela otro personaje homosexual de una obra cumbre de la literatura hispanoamericana, *El lugar sin límites* del autor José Donoso, el sexo tiene muchos usos. Si para La Manuela su órgano no le sirve sino para echar orinas,

-Uno... dos... tres y chaaaaaassss... Y lanzaron a la Manuela al agua. Los hombres que la miraban desde arriba, parados entre la mora y el canal, se ahogaban de risa, señalando a la figura que hacía poses y bailaba, sumida hasta la cintura en el agua, con el vestido flotando como una mancha alrededor suyo y cantando « El relicario ». [...] Uno de los hombres trató de mear a la Manuela, que pudo esquivar el arco de la orina. Don Alejo le dio un empujón, y el hombre, maldiciendo, cayó en el agua, donde se unió durante un instante a los bailes de la Manuela. Cuando por fin les dieron la mano para que ambos subieran a la orilla todos se asombraron ante la anatomía de la Manuela. -¡Qué burro...! - Mira que está bien armado...-Psstt, si éste no parece maricón. -Que no te vean las mujeres, que se van a enamorar. La Manuela, tiritando, contestó con una carcajada. -Si este aparato no me sirve nada más que para hacer pipí. (Donoso, 2005, p. 168)

para Marcelo, su miembro no le sirve para fecundar mujeres como Osá y toda la tribu lo desea, lo utiliza por un uso poco común o distinto: «le sexe est lui-même construit et peut être modifié par l'usage des plaisirs, plaisirs qui ne correspondent pas uniquement aux formes dominantes de relation hétérosexuelle et aux jeux d'un désir «naturel»» (Bigo, 2004, p.85).

La experiencia amorosa en el bosque entre Pilar, Dina, Linda y Okomo permite afirmar que el sexo sirve solo para procurar placer: « Comenzó a besarme mientras las otras dos me iban quitando la ropa con dulzura. No puede negarme por más tiempo. Me estaba gustando y por primera vez en mi vida me sentía sexualmente libre ». (Obono, 2016, p. 65).

Contra los ataques y las acusaciones, la defensa de Marcelo es insuficiente por lo que la Iglesia también se mete en este asunto con un discurso muy agresivo contra los que se ponen al margen de la norma establecida en Ayá Esang, la heterosexualidad. Desgraciadamente, la Iglesia favorece el odio y el desprecio de la sociedad hacia los homosexuales y las prostitutas:

Parece que las mujeres cuentan con el consentimiento del cura, quien asegura que la amiga de tu tío trajo el pecado al pueblo. [...] El sacerdote dice que la prostitución es pecaminosa y para que no se extienda, ella debe ser expulsada de la aldea. La manera de hacerlo ha sido idea de las mujeres de la Adoración a la Virgen María. Parece que sus esposos visitaban con frecuencia a la... puta. (Obono, 2016, pp.59-60)

A la diferencia de Restituta, la amiga de Marcelo que ha sido expulsada del pueblo, Dina, la amante de Okomo asegura que con respecto a Marcelo se trataba más bien de quemarle vivo anoche en su casa mientras dormía: «-Con respecto a tu tío, el verdadero objetivo de la tribu consistía en quemar la vivienda con él en el interior. Por eso la gente llevó las antorchas encendidas.» (Ibid., p. 60).

Dos ideas claves se destacan, primero la solidaridad que radica de la asociación entre Marcelo, un homosexual y Restituta, una prostituta minusválida que recuerda una terminología de Didier Bigo, el encuentro de los marginados o sea «La rencontre des «minoritaires»». Se trata precisamente de una expresión que radica de un debate famoso en 1970 sobre la temática de la diferencia entre los sexos. Como lo sabemos es la sociedad y no la diferencia biológica que construye los roles sociales y los individuos tienen que conformarse según su sexo a estos estereotipos. En definitiva, este encuentro de los marginados consistía en que el feminismo ya no trata solo de cuestiones de mujeres sino de todos aquellos que padecen de la predominancia de la heterosexualidad cuyo el hombre es el motor:

Le féminisme ne concerne plus simplement les femmes, mais tous ceux qui souffrent de la prédominance de la relation hétérosexuelle dominée par l'homme. Femmes hétérosexuelles, femmes homosexuelles, hommes homosexuels doivent se mobiliser contre le «mâle hétérosexuel» de la société capitaliste occidentale, qui se pense comme le seul normal et qui veut investir la catégorie de personne humaine à son seul profit. (Bigo, 2004, p.85)



La otra idea esencial es que los miembros de la tribu que habían planificado quemar a Marcelo vivo recuerda que en el pueblo solo los heterosexuales merecen vivir. Los homosexuales, las lesbianas, en general los desviantes son unos enfermos que hace falta aniquilar. Expone *La bastarda* los pensamientos criminales así como los síntomas de la enfermedad de la que padecen (Obono, 2016, pp. 84-85). Michèle Ferrand añade que esta actitud de la comunidad se explica por el hecho de que hasta mediados de 1970 la homosexualidad era considerada como una enfermedad o un crimen. (Ferrand, 2004, p.306).

En definitiva, para evitar otros ataques y otras discriminaciones, Marcelo, Dina, Pilar, Linda y Okomo deciden instalarse en el bosque. Allí es donde viven solidariamente y libremente su homosexualidad. Una técnica conocidísima por los esclavos en el Nuevo Mundo llamado, el cimarronaje. En efecto, es en la selva donde los negros reproducían en la libertad su cultura africana que era asunto vedado en la sociedad esclavista. (Navarrete, 2001)

4. DE LA NECESIDAD DEL RECONOCIMIENTO POLÍTICO Y SOCIAL DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

Por ser homosexuales y lesbianas son deshumanizados. Son tratados tanto en la obra gabonesa como en la guineoecuatorial como animales que viven en la selva por no encontrar su sitio entre los hombres y las mujeres. Esta deshumanización es debido a su orientación sexual hacia el placer y no la reproducción. Es esta orientación no convencional que parece legitimar la negación de la humanidad a homosexuales y lesbianas de los que se analiza en las obras. Pero como Judith Butler lo afirma, toda vida merece ser cuidada la de un heterosexual como la de homosexuales, lesbianas y transexuales.

A pesar de ser las sociedades gabonesa y guineoecuatorial muy conservadoras, uno de los retos importantes es aceptar la existencia de homosexuales, lesbianas u otras minoridades sexuales en sociedades donde se sigue pensando que la homosexualidad es una enfermedad y que es asunto de europeos en búsqueda de exotismo. Tales pensamientos y reflexiones demuestran a las claras que en África la gente sigue negando la evidencia cuando es menester idear un tipo de sociedad en donde cohabitan pacíficamente heterosexuales, homosexuales, lesbianas, transexuales, etc.

En *La bastarda*, queda también evidenciada la problemática de la adopción de los niños en una pareja homosexual, «homo-parentalidad». Tras dar a luz a un niño lo que permite categorizar a Pilar como bisexual puesto que enamorada tanto de Dina, Okomo, Linda por un lado como de su padre del que es el niño y de Plácido, su prometido, por otro, huyó de su matrimonio por obligación y se fue a vivir en la selva. Allí es donde Marcelo y todo el grupo de «los indecentes» como se suele llamar a los desviantes se encarga de educar al niño. Eso para decir que como una pareja heterosexual, un homosexual es capaz de dar el amor y la educación necesarios para el bienestar y el crecimiento normal al niño (Obono, 2016, p. 111).

5. DISCUSIÓN

La cuestión de las minoridades que nos ha tocado hablar a través de dos obras literarias importantes de África Central, *Le pacte d'Affia* y *La bastarda*, analizan la problemática de la homosexualidad de manera distinta. Para el autor gabonés de la etnia fang, la misma a la que pertenece Trifonia Melibea Obono de Guinea Ecuatorial, esta cuestión es asunto de mujeres diabólicas y malintencionadas. En su obra, esta práctica es rechazada por ser contraria a la creencia de los ancestros. Al practicar relaciones prohibidas Affia y Engongome son consideradas como las que destruyen la relación estrecha que siempre ha existido entre los ancestros, vigías de la comunidad y la comunidad misma.

A la diferencia de Okoumba Nkoghe, Trifonia Melibea Obono apunta que hombres y mujeres practican la homosexualidad. Es acaso lo que subraya en el prólogo Luis Melgar Valero cuando dice: «Que una quiera comportarse como un hombre, ¡eso va en contra de nuestra tradición!» (Valero, 2016, p. 12). Además aquí es donde queremos evidenciar la falsedad de la afirmación según la cual la homosexualidad «Es cosa de blanquitos, de europeos, ¡no es africano» (Idem) como queda dicho arriba. En su introducción a *La bastarda*, Arturo Arnalte destruye esta concepción mostrando que muy antes de la



llegada de los europeos en el continente africano, ya se practicaba la homosexualidad. Para acabar su investigación, evidencia unas obras que tratan de esta cuestión. Se trata de *Boy-Wives and Female Husbands. Studies in African Homosexualities* de Stephen O. Murray y Will Roscoe, eds., publicado en 1988. Es una antología de textos de amores de personas del mismo sexo al sur del Sáhara entre ellas los fang; *The Slaves of Timbuktu* (1961) ambientada en la África occidental francesa de aquel entonces. Es un libro que Maugham Robin dedica a su joven guía local, Niangde Dakar.

Al final, si *La bastarda* es una obra pionera en el dominio de las cuestiones de LGTBIQ¹ según la concepción de Carlos Duque (Duque, 2010, p. 85) en la literatura guineoecuatorial, cabe subrayar que en la actualidad, este tema no es desconocido en otras literaturas del continente. Por ejemplo, en Zimbabue con el libro *The Hairdresser of Harare* («El peluquero de Harare») del novelista Tendai Huchu cuya primera edición se publicó en Zimbabue en 2010, «Narra la dificultad de un varón homosexual para vivir su afectividad en el Zimbabue del muy homófobo Robert Mugabe y la brutalidad con que se castiga impunemente a quienes lo intentan» (Arnalte, 2016, p. 22). Podemos evocar también los libros, *The Quiet violence of Dreams* (2001) del sudafricano, K. Sello Duiker y *Lalana* (2002) de la escritora malgache Michèle Rakotosan que relata la historia de amor entre un estudiante y un músico, una pasión marcada por la tragedia del sida.

CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, el estudio de este trabajo nos ha permitido evidenciar la vida diaria de unas minoridades sexuales: homosexuales y lesbianas en dos obras de la literatura de África Central, primero *Le pacte d'Affia* del gabonés Maurice Okoumba Nkoghe luego *La bastarda* de la guineoecuatorial, Trifonia Melibea Obono. Aunque estas temáticas no son centrales en las obras estudiadas, cabe decir que su condición es un verdadero calvario. En efecto, para unos, son diabólicos, malsanos, para otros no son sino unos animales. Así negada su humanidad, muchos prefieren retirarse en el bosque para escapar a eventuales ataques o asesinatos. Aunque la homosexualidad es un tabú en muchas sociedades africanas, en Gabón y en Guinea Ecuatorial en particular, su existencia social y política sigue siendo asunto vedado porque siempre se considera sin razón evidente, una práctica importada de Europa.

Referencias bibliográficas

- Arnalte, A. (2016). Introducción. Viaje iniciático hacia la libertad. Dans T. M. Obono, *La bastarda* (pp. 17-27). Madrid: Flores Raras.
- Bigo, D. (2004). Genre et relations internationales. Dans C. Bard, C. Baudelot, & J. Mossuz-Lavau, *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir* (pp. 80-97). Paris: Editions de La Martinière.
- Donoso, J. (2005). El lugar sin límites. Madrid: Cátedra, Édition Selena Millares.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, 85-95.

¹ Esta abreviatura o acrónimo además de explicar algunas definiciones relacionadas con la diversidad de orientación sexual y de expresión de género busca ser descriptiva e incluyente. LGTBIQ se refiere a Lesbianas (mujeres homosexuales: es decir, orientadas erótico-afectivamente hacia personas de su mismo), Gays (hombres homosexuales), Bisexuales (personas orientadas erótico-afectivamente hacia ambos sexos), Transgénero (personas que trascienden o rompen las definiciones convencionales de hombre y mujer, no solo en su aspecto físico sino también en sus actitudes, maneras y gestos, Transexuales (personas que han decidido mediante un proceso quirúrgico cambiar sus órganos sexuales externos, Transvestis (parte del grupo transgénero, que se sienten y se visten de tiempo completo siguiendo los modelos establecidos para el género opuesto y Transformistas (transvestis ocasionales, para presentaciones o espectáculos). Intersexuales (personas que biológicamente desarrollan las características físicas y genitales de ambos sexos. Queer (del inglés: raro, extraño) que no se enmarcan en ningún tipo de categoría identitaria sexual o de género y están enmarcados en un movimiento contracultural que desafía la existencia de tales categorías para definir la diversidad sexual.

- Fassin, E. (2004). Le genre aux États-Unis. Dans C. Bard, C. Baudelot, & J. Mossuz-Lavau, Quand les femmes s'en mêlent (pp. 23-43). Paris: Editions de La Martinière.
- Ferrand, M. (2004). l'État, les lois du sexe et le genre. Dans C. Bard, C. Baudelot, & J. Mossuz-Lavau, Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir (pp. 300-323). Paris: Editions de La Martinière.
- Mbomio Bacheng, J. (2013). Matinga. Sangre en la selva. Barcelona: Ediciones Mey.
- Navarrete, M. C. (2001). El cimarronaje, una alternativa de libertad para los esclavos negros. Historia regional, 89-98.
- Obono, T. M. (2016). La bastarda. Madrid: Flores Raras.
- Okoumba Nkoghe, M. (2009). Le pacte d'Afia. Libreville: La Maison Gabonaise du livre.
- Valero, L. M. (2016). Prólogo. Dans T. M. Obono, La bastarda (pp. 11-14). Madrid: Flores Raras.



Estrategias de resiliencia frente a las Violencias Machistas. Empoderamiento económico, educación y otras estrategias

Fernández-Quiroga, Ana

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
Yris_895@hotmail.com

Terrón-Caro, Teresa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mttercar@upo.es

Cárdenas-Rodríguez, Rocío

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mrcarro@upo.es

Resumen

Las violencias machistas son un problema mundial que impide llegar a la Igualdad de género. Las mujeres indígenas sufren estas violencias, cruzadas con otras debido a su etnia, religión o nivel socio-cultural. Frente a ellas, crean estrategias de resiliencia que han sido invisibilizadas y deben ser puestas en valor.

La presente comunicación aborda parte de los resultados de un proyecto de investigación cuyos objetivos son identificar las barreras todavía existentes en el proceso institucional frente a las Violencias Machistas, recogiendo que papel juegan las diferencias étnicas, culturales o religiosas y las estrategias de resiliencia propias de las mujeres indígenas frente a las Violencias Machistas con el objetivo de recuperar lo que Spivak (1992) denomina las voces subalternas.

Pero para la consecución de los objetivos se realiza una investigación de corte cualitativo en el contexto de Kenia a través de entrevistas en profundidad a mujeres indígenas que participan en una Ongd de comercio justo y entrevistas semi-estructuradas a agentes clave para analizar el empoderamiento económico y social de estas mujeres, así como la respuesta institucional frente a las Violencias Machistas. Partiendo de un análisis de la legislación vigente y de Indicadores naciones e internacionales que muestran datos de violencia abismales, como que el 39% de las mujeres casadas declaran haber sufrido violencia física por parte de sus parejas (The National Bureau of Statistics, 2015)

Una de las conclusiones que ofrece esta investigación es que las normas culturales y religiosas ocupan en muchas ocasiones un lugar jerárquico superior a las normas jurídicas y ello limita las posibilidades de acudir al proceso institucional, sumado a la violencia institucional y las barreras económicas para acceder a una justicia real. De igual modo, respecto del empoderamiento económico, se detecta un cambio en la mentalidad de las mujeres cuando no sólo se aporta independencia económica, sino una verdadera posibilidad de empoderamiento social.

Abstract

Violence against women is a global problem that prevents reaching gender equality. Indigenous women suffer these violence, crossed with others due to their ethnicity, religion or socio-cultural level. Faced with them, they create resilience strategies that have been made invisible and must be put into value.

The present communication addresses part of the results of a research project whose objectives are to identify the barriers still existing in the institutional process in the face of the Machos Violence, picking up the role played by ethnic, cultural or religious differences and the resilience strategies of the indigenous women in front of the Violence with the objective of recovering what Spivak (1992) calls the subaltern voices.

But for the achievement of the objectives a qualitative research is carried out in the context of Kenya through in-depth interviews with indigenous women participating in a fair trade NGO and semi-structured interviews with key agents to analyze economic empowerment and of these women, as well as the institutional response to the Machos Violence. Based on an analysis of current legislation and national and international indicators that show abysmal violence data, such as that 39% of married women report having suffered physical violence by their partners (The National Bureau of Statistics, 2015).

One of the conclusions offered by this research is that cultural and religious norms often occupy a hierarchical place superior to legal norms and this limits the possibilities of resorting to the institutional process, added to the institutional violence and the economic barriers to access a real justice. Similarly, with respect to economic empowerment, a change in the mentality of women is detected when not only economic independence is provided, but a real possibility of social empowerment.



Palabras clave: Violencias Machistas, Resiliencia, Mujer, Indígena.

Keywords: Violence against Women, Resilience, Women, Indigenous.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 10 años se han aprobado en Kenia diversas Leyes que suponen un gran avance legislativo hacia la Igualdad de género, así como en la lucha contra las Violencias Machistas. La Ley de Delitos Sexuales, de 2006; La reforma de la Constitución, en 2010, en la que por primera vez se reconoce la discriminación por razón de género; La Ley de prohibición de la Mutilación Genital Femenina, de 2011 y la Ley de Protección frente a la Violencia Doméstica en 2015 (The National Council for Law Reporting, 2006, 2010, 2011, 2015).

En Kenia entran en juego diversos factores. Por un lado, es un país en vías de desarrollo, por lo que sus recursos son más limitados y la igualdad de género no es una de sus prioridades a la hora de invertir el presupuesto. Por otro lado, conviven un gran número de tribus y religiones en un mismo país. Por lo que se deben tener en cuenta no solo se aplican las normas jurídicas, sino también las normas religiosas y las normas tribales, que al tener mayor arraigo en muchos casos se impondrán a las primeras.

En este país los datos de violencia son abismales. En base al Informe demográfico publicado por el propio gobierno, un 39% de las mujeres casadas declara haber sufrido violencia física o psíquica por parte de sus esposos (The National Bureau of Statistics, 2015). De igual forma, Amnistía Internacional (AI) estimaba en el año 2002 que aproximadamente el 50% de las mujeres habían sufrido la mutilación genital femenina, llegando al 90% en algunas zonas rurales. Por tanto, la inversión y los cambios sociales necesarios para cambiar las relaciones de poder patriarcales son muy profundos (Amnistía Internacional, 2002).

Frente a esta situación, se han llevado varios proyectos de cooperación cuyo objetivo es el empoderamiento de las mujeres indígenas. Entre ellos «Umoja», una comunidad de mujeres de la tribu Samburu supervivientes a la violencia machista, que decidieron salir de su situación y crear mecanismos de empoderamiento e independencia económica. Pero en este estudio piloto de una futura tesis doctoral, nos centraremos en Afrikable, que desarrolla su proyecto en Lamu, Kenia, y cuyo objetivo es el empoderamiento económico y social de mujeres indígenas en riesgo de exclusión social de la zona.

1. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

1.1. La violación de Derechos Humanos de Pueblo Indígena desde una perspectiva Intersectorial

Entendemos pueblo como el conjunto de habitantes de una cierta región, nación o país, construyendo una comunidad y compartiendo una misma cultura. Así, indígena, es un término que se aplica a la población originaria de un territorio. Por lo tanto, nos referimos a la comunidad originaria de una determinada región (Pérez y Merino, 2014). Naciones Unidas (ONU) calculan que alrededor de trescientos millones de personas forman parte de pueblos indígenas y viven como tal (ONU, 2017).

Los pueblos indígenas han sufrido una vulneración sistemática de derechos humanos desde la época de la colonización, especialmente respecto del Derecho a la libre determinación y el Derecho al acceso a las tierras y a los recursos naturales (Tauli, 2015). Las mujeres indígenas han sufrido una doble discriminación ya que no solo han sido discriminadas por pertenecer a los pueblos indígenas, sino también por ser mujeres, aunque han tenido grandes obstáculos para sentirse representadas en el movimiento feminista ya que al entender el feminismo como un movimiento occidental, la lucha por los derechos de las mujeres se entendía como una lucha por los «valores occidentales», que romperían la idea misma de comunidad, creando dos grupos diferentes, mujeres y hombres. Por tanto, «las mujeres indígenas se ven privadas de su derecho a la libre determinación tanto por las violaciones de sus derechos colectivos, como por las violaciones de sus derechos individuales, como subcolectivo dentro de la comunidad indígena» (Tauli, 2015, p. 6).



Una de las vulneraciones de Derechos Humanos sistemáticas que han sufrido es el acceso a la educación. Los pueblos indígenas tienen un acceso más reducido a la Educación. Tauli (2015) expone que si los menores de los pueblos indígenas encuentran limitaciones comunes, como son la inexistencia de centros o su difícil acceso, la falta de personas cualificadas en la comunidad, las barreras de idiomas o la falta de atención específica en los menores indígenas. Las niñas, además de estas barreras, deben superar las expectativas de que ayuden con las tareas domésticas y de cuidados, la posibilidad de que estén obligadas a contraer matrimonio siendo menores de edad y sus maridos las obliguen a abandonar las escuelas, o el riesgo de sufrir violencia sexual o violaciones en los trayectos hacia la escuela. En el Informe de Amnistía Internacional llamado «*Escuelas Seguras. El derecho de cada niña*». Publicado en el año 2008, declara que «En una encuesta realizada a alumnas de escuelas de educación secundaria de Zimbabue, el 50% de ellas denunciaron contactos sexuales no solicitados con desconocidos de camino a la escuela, y el 92%, proposiciones deshonestas de hombres mayores que ellas» (Amnistía Internacional, 2008, p. 16).

1.2. Empoderamiento económico desde la perspectiva de Género en el Desarrollo

Para el análisis de los proyectos de empoderamiento económico partimos del enfoque «Género en el desarrollo (GED)». En este, se supera el objetivo de tratar de incorporar sólo a las mujeres al desarrollo y lo que se busca es incorporar de forma transversal el enfoque de género a las políticas de desarrollo. Se centra el empoderamiento de las mujeres y de los colectivos en desventaja, superando las desigualdades estructurales mediante la movilización de la comunidad. Este, se subdivide de igual forma en 2 líneas y nos acercamos desde en enfoque de empoderamiento.

El enfoque de empoderamiento, desarrollado entre los años 85 a 95 por las feministas del Sur y socialistas. En el mismo se cuestiona conceptos genéricos como «Mujeres del Tercer Mundo». Entiende que el discurso de superioridad de la mujer occidental es erróneo y reconoce la diversidad en las identidades de las mujeres del Sur. Defiende el posicionamiento de las mujeres en la lucha contra las normas patriarcales, como parte de un conflicto más grande, que es la lucha contra el colonialismo y el post-colonialismo. Así como el empoderamiento de las mujeres a través de reconocer su triple rol productivo, reproductivo y comunitario, mediante el acceso a recursos, autonomía y poder. Este nuevo enfoque permite diferenciar los distintos niveles de opresión en función de su clase, «raza», etnia o nacionalidad (Rodríguez-Modroño, 2017).

1.3. Estrategias de resiliencia

Durante la investigación se hablará de las estrategias de resiliencia y salida de las mujeres indígenas frente a las Violencias Machistas, pero antes debemos identificar que consideramos por resiliencia. La Real Academia Española la define como: La capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos. Según Grotberg (2009), la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformados por estas. Este autor entiende que, a pesar de que todas las personas tengan la capacidad para ser resilientes, solo un tercio de la población mundial actúa de tal forma, ya que son unas cualidades que no se fomenta.

Normalmente, cuando se ha hablado de las mujeres que han sufrido violencias machistas, se las ha tratado como víctimas, desde un punto de vista paternalistas. Sin embargo, se ha fomentado poco su proyección como mujeres resilientes que se han enfrentado a esas violencias. «Han sido capaces de sobrevivir a la ancestral violencia que los hombres han ejercido sobre ellas, gracias a sus capacidades de asociarse, colaborar y brindarse cuidados mutuos» (Salvador, 2015, p. 108).

Varios artículos recientes han comenzado a unir estos conceptos y a manifestar la necesidad de que se ponga en valor la capacidad de resiliencia de las mujeres que superan las violencias machistas, así como formar a las personas que acompañan a estas mujeres en su proceso de recuperación para fomentar su «empoderamiento» y resiliencia. Desde otros campos, se proponen:

Propuestas prácticas para su aplicación por los profesionales en general, y en particular en el ámbito médico, en la valoración de las mujeres que están sufriendo esta violencia. Se la atenderá de una manera global, flexible, aceptando sus contradicciones y considerándolas la pieza



principal del proceso terapéutico. Sin olvidar todas las ayudas que deben serle prestadas, desde el principio se la debería estimular a utilizar sus propias capacidades. (Salvador, 2015, p. 111)

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Objetivos de investigación

En esta investigación nos centramos en dos objetivos principales, que son explicar las estrategias de resiliencia que utilizan las mujeres indígenas frente a las Violencias Machistas en Kenia, centrándonos especialmente en la creación de redes de mujeres, la educación y el empoderamiento económico y contrastar como las diferencias étnicas, culturales, religiosas y socio-educativas de las mujeres sujeto de la investigación afectan a las estrategias de resiliencia frente a las Violencias Machistas.

2.2. Epistemología feminista y Metodología postcolonial

A pesar de utilizar instrumentos de investigación que pueden encontrarse en otros trabajos alejados de la perspectiva feminista, la investigación se realiza con otro paradigma, que es la epistemología feminista. Dentro de ella, según Harding (2012), se cuenta con un nuevo recurso empírico, que es la experiencia de las mujeres. Thurén (1993) desarrolla la idea de que una vez se incorporan los testimonios de las mujeres a la antropología, las teorías y los conceptos básicos dejan de ser aplicables, ya que se basaban en una realidad, al menos, parcial. En esta investigación, partiendo de la base teórica de la criminología feminista crítica se trata de rescatar la voz de las mujeres para incorporar sus estrategias de resiliencia a las VVMM. Por ello, son las experiencias de las mujeres las que nos dan la fuente principal de información.

Esto enlaza con Spivak (1998) y la búsqueda de la voz de las subalternas

Buscando aprender a dirigirse al sujeto históricamente mudo representado en la mujer subalterna (más bien que intentando escucharla o hablar por ella), desde una perspectiva postcolonialista que «desaprende» *sistemáticamente* privilegios acordados a la mujer. Este desaprendizaje sistemático implica aprender a criticar el discurso postcolonialista con las mejores herramientas que él mismo puede proveer y no simplemente a sustituir la figura ya perdida del «colonizado (P.30).

En segundo lugar, se busca un nuevo propósito de las ciencias sociales que es estar a favor de las mujeres. «Los objetivos de una investigación de tal naturaleza consisten en ofrecer a las mujeres las explicaciones de los fenómenos sociales que ellas quieren y necesitan» (Harding, 2012, p. 7).

Además se opta por una Metodología Cualitativa ya que al tratar realidades tan complejas como son las violencias machistas y las estrategias de resiliencia frente a ellas, es la metodología cualitativa la que «nos proporciona un mayor nivel de comprensión sobre los motivos y las creencias que están detrás de las actuaciones de las personas» (Zapparoli en Rodríguez, 2017, p.232).

2.3. Instrumentos de Investigación

2.3.1. Índices de Desigualdad Internacionales

Para la construcción del contexto se ha realizado una revisión de los Indicadores Internacionales que evalúan la desigualdad de género y que se aplican en el país.

Entre ellos el Índice de Desigualdad de Género, en el mismo se valoran especialmente tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral. Desde que se aplica, muchos países que estaban avanzando en el IDH han visto erosionados sus logros debido a la desigualdad existente en género (ONU, 2016).



Kenia ocupa el puesto 135 de 159 países, con una valoración de 0,565, siendo 1 el nivel máximo de desigualdad. Entre otros datos, en Kenia sólo hay un 20,8% de mujeres en el Parlamento, el 27,8% de las mujeres ha accedido a la educación secundaria, cuando si lo han hecho el 34,1% de los hombres. De cada 100.000 partos, mueren 510 mujeres dando a luz. Así como la participación de mujeres en el mercado laboral es del 62,1%, mientras que la de los hombres es del 72,1% (ONU, 2016, p. 6).

2.3.2. Entrevistas

En segundo lugar, el instrumento de investigación central han sido las entrevistas, diferenciando entre dos tipos de entrevistas, por un lado entrevistas semi-estructuradas a agentes clave dentro del proceso institucional frente a las Violencias Machistas y dentro de proyectos de empoderamiento social y económico de mujeres, y por otro lado entrevistas en profundidad a mujeres indígenas.

Respecto de las primeras, en base a Del Rincón et al. (1995) entendemos que es una entrevista semi-estructurada o con una estructura abierta, ya que se formulan las mismas preguntas en los mismos términos y según la misma secuencia pero las respuestas son abiertas, para quien responda pueda expresarse con su propio lenguaje y hay flexibilidad para obtener nueva información según el desarrollo de la entrevista. De igual modo, es una entrevista dirigida, ya que «consta de una lista de cuestiones o aspectos que han de ser explorados durante las entrevistas» (Del Rincón et al., 1995, p. 311). Con ello se garantiza no obviar ninguna de las áreas importantes que deben abordarse en las entrevistas. Y por último, son entrevistas individuales y no grupales.

Respecto de las segundas, son individuales, biográficas y no estructuradas, son las llamadas entrevistas en profundidad. Definidas por Olabuénaga (2012) como entrevistas holísticas y no directivas.

3. ANÁLISIS DEL DISCURSO

3.1. Educación como estrategia de resiliencia

Respecto de los niveles educativos de las mujeres entrevistadas, ninguna tiene estudios universitarios y su amplia mayoría no ha superado los estudios de Primaria. Los motivos son comunes, la Educación no es gratuita en Kenia, es muy cara. A día de hoy la Primaria es más accesible, pero hace unos años no lo era. Ello, sumando al sistema patriarcal en el que las jóvenes comienzan a ayudar en la casa desde muy pequeñas, lleva a que existiera una brecha por sexo muy alta hace unos años que hacía a las mujeres casi imposible tener estudios superiores. Casi todas las entrevistadas manifiestan que les hubiera gustado estudiar más, si no hubiera sido por la situación económica.

«Mi padre le dio prioridad a los chicos para pagarles las matriculas de secundaria, por eso yo no terminé y mis hermanos sí» (C2, 32 años. 2017).

«Yo no fui a la escuela porque era la encargada de cuidar de las vacas» (C5, 27 años, 2017).

«Me gustaría poder aprender ahora, a escribir, a leer, aunque fuese sólo llegar a nivel de Primaria» (C6, 55 años, 2017).

Actualmente, niños y niñas acceden a los estudios de Primaria ya que los costes son más bajos, situación que no ocurre con los estudios de Secundaria, que siguen teniendo un gran coste. Afrikable garantiza el acceso a Primaria gracias a una escolita gratuita para las hijas e hijos de las trabajadoras que prepara para dicho examen de acceso, así como becas para quienes no puedan costear las matrículas. En la ilustración 1 se muestra al alumnado de Afrikable en el recreo.

«Afrikable ayuda mucho, porque al ver los padres la importancia de la escuela, deciden no tenerlos en casa y apoyarlos para que continúen los estudios de Primaria» (C2, 32 años, 2017).



Respecto a si existen diferencias entre las chicas o los chicos a la hora de estudiar, algunas de ellas, entre ellas las profesoras, consideran que ya hay igualdad, que depende de la persona. Otras, sin embargo, opinan que son las chicas mejores estudiantes porque saben que su futuro depende más de ello, van a tener menos oportunidades.



Ilustración 1. alumnos/as de la escolita d Afrikable en el recreo. Fuente: Elaboración propia, 2017.

«Las chicas son más débiles, los hombres pueden decidir que no van a la escuela y hacer otra cosa, pero ellas si no van lo único que les queda es casarse» (C6, 55 años, 2017).

Dentro de mi estancia allí, pude observar que existe sesgo de género en algunos contenidos de la escolita, como por ejemplo una pregunta de examen que era: ¿Quién es el jefe de la familia? Y la respuesta correcta era «el padre».

«Todos los días las niñas acabamos a las 4 para ayudar, mientras los niños se quedan hasta las 6. Y en vacaciones, llaman a los chicos para ir, solo a los chicos. Viernes y sábados» (C7, 18 años, 2017).



Ilustración 2. Charla con los adolescentes realizada en Afrikable. Fuente: elaboración propia, 2017.

3.2. Legitimación de la violencia

Fue especialmente esclarecedora la charla con los adolescentes, que se muestra en la ilustración 2, cuando hablamos sobre los tipos de violencia. Ellos mismos reconocían que iban a utilizar la violencia contra sus futuras mujeres, no por diversión sino como «corrección». Por ejemplo, si su mujer les ha-

blaba mal, iban a pegarle. Sin ánimo de justificar, a pesar de que está prohibido en Afrikable, en Kenia si se sigue utilizando la violencia en el sistema educativo, tanto en el Colegio como en la Madrasa, en este último sitio de forma extrema. Es por ello que, en su contexto en el que entienden a la mujer como inferior, es para ellos legítimo usar la violencia para enseñarles a cumplir mejor con su rol.

«Me impresionó como ningún hombre mostró arrepentimiento mientras era juzgado por haber usado la violencia frente a una mujer» (B1, Jueza, 2017).

Es una realidad que, en las próximas generaciones, los hombres van a seguir usando la violencia contra las mujeres como medio de control y «corrección». Son las generaciones de mujeres las que van identificando esas violencias, tratando de conseguir que sus maridos dejen de ejercerlas y en caso de que superen el umbral, terminando la relación con sus maridos. El nivel de resistencia a estas violencias depende en gran medida de sus posibilidades de salida, y para ello es esencial la capacidad económica.

«Si hubiera tenido yo dinero para comprar una casa, me hubiese divorciado al día siguiente» (C6, 55 años, 2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Violencia económica frente al empoderamiento

La violencia económica en Kenia tiene una vertiente institucional, ya que tradicionalmente se permiten normas tribales machistas, como la privación de heredar de las mujeres o sus limitaciones para acceder a puestos de responsabilidad. Tras la Constitución de 2010 se han tratado de paliar la mayoría de ellas, aunque se tardarán varios años para ver las consecuencias.

«Según las leyes de mi tribu, los hombres deben heredar y las mujeres, depende de la buena voluntad de tu padre. A pesar de la constitución, la cultura es más fuerte y una hija no se atreve a denunciar a su propio padre» (C2, 32 años, 2017).

Pero también tiene una vertiente familiar y es que sólo el 49% de las mujeres en Kenia declara poder disponer de su propio sueldo (The National Bureau of Statistics, 2015). En Afrikable, el porcentaje es manifiestamente menor. Sin embargo, como si de una guerra de guerrillas se tratase, tienen múltiples estrategias para poder mantener la independencia económica que su trabajo les otorga. Entre ellas, guardarse el salario que ganan por comisiones en sus propios vestidos o acordar entre todas decir un día diferente de pago para que les dé tiempo a las que tienen problemas para gestionar su propio sueldo, para hacer las compras necesarias antes de que sus maridos sepan que hay dinero en la cuenta.

«Yo he vivido cuando les pagaban en mano, como comenzaban a guardarse el dinero en distintas partes del cuerpo, porque una parte era para el marido y otra parte era para ellas» (A1, 32 años, 2017).

Las mujeres que forman parte del proyecto Afrikable están empoderadas económicamente ya que reciben un sueldo superior al sueldo medio, es un sueldo fijo, no como sus trabajos previos que eran por temporadas, y unos servicios accesorios como el acceso al servicio de salud, el acceso de sus menores a la escolita y al comedor, así como a las jornadas de formación que se realizan a lo largo del año en el proyecto. Son titulares de una cuenta bancaria y están autorizadas para gestionar las mismas en exclusiva. Esto las hace sentirse mucho más independientes de sus maridos.

«Poder decidir en que van a gastar el dinero con anterioridad, ya que saben que dinero van a tener a final de mes» (C1, 31 años, 2017).

Los maridos, a pesar de su actitud machista, deben respetar los horarios y las reglas de Afrikable. Y ellas, tienen más poder a la hora de negociar las decisiones familiares. Esto ha mejorado la relación de muchas mujeres con sus parejas, que antes las trataban como animales.



«Es una gran oportunidad tener un trabajo aquí para ayudar a la familia. Mi marido no se siente celoso de mí, sino orgulloso porque sabe que hay muchas mujeres que necesitan un trabajo y yo he tenido la suerte» (C2, 32 años, 2017)

Pero esto no quiere decir que las violencias machistas que sufren hayan desaparecido por completo. Como ellas mismas reconocieron, siguen sufriendolas todas y siguen teniendo graves problemas para acabar con ellas acudiendo a la vía institucional. Pero si es cierto que, el empoderamiento económico no sólo les abre la puerta de la negociación, también les abre la puerta de salida, de ahorrar el dinero suficiente para crear un plan alternativo y dejar a sus maridos para comenzar una vida de nuevo, como ya han hecho varias de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amnistía Internacional. (2008). *Escuelas seguras. El Derecho de cada niña*. Recuperado de: https://www.es.amnesty.org/uploads/media/Spanish-_Escuelas_Seguras-_El_Derecho_De_Cada_Nina.pdf.
- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en las ciencias sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Harding, S. (2012). *¿Existe un método feminista? Traducción de Gloria Elena Bernal*. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/cicde/images/metodo.pdf>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Deusto.
- ONU (2017). *Informe sobre el 16º período de sesiones del Foro Permanente de la ONU para Asuntos Indígenas*. Recuperado de: <https://undocs.org/es/E/2017/43>.
- Pérez, J. y Merino, M. (2014). *Definición de pueblo indígena*. Recuperado de: <https://definicion.de/pueblo-indigena/>.
- Rodríguez, R. (2017). Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Rodríguez-Modroño, P. (2017a). *Desigualdades Mundiales: Enfoques de Género* [Presentación de Power Point]. Universidad Pablo de Olavide.
- Salvador, L. (2015). Resiliencia en violencia de género. Un nuevo enfoque para los/las profesionales sanitarios/as. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies* (Es: 1), 103-113. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/revIUEM/article/view/416/388>.
- Spivak, G. C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf.
- Tauli, V. (2015). *Informe de la Relatoría Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de Naciones Unidas (A/HRC/30/41)*. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/173/86/PDF/G1517386.pdf?OpenElement>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda del significado. Barcelona, España: Paidós.
- Thurén, B. (1993). *El poder generizado. El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid, España: Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.



Análisis de las diferencias de género en proyectos de vida de menores en riesgo de exclusión social

Garcés Delgado, Yaritza

Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España
ygarcesd@ull.edu.es
yaritzagd@gmail.com

Santana Vega, Lidia E.

Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España
lsantana@ull.es

Resumen

Esta comunicación presenta parte de los resultados de un estudio de mayor amplitud. El objetivo principal es analizar las diferencias de género en el proceso de configuración de los proyectos de vida de adolescentes en riesgo de exclusión social. Utilizando el método de estudio de casos múltiples e instrumentos y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas se describen los casos de seis adolescentes en riesgo de exclusión social. Los resultados muestran diferencias de género entre los/las adolescentes a la hora de configurar sus proyectos vitales y las dificultades para planear un futuro lejos de los procesos de exclusión social en el que se han desarrollado. Las vías de estudio que se abren tras esta investigación giran en torno a cómo orientar y empoderar al colectivo en el desarrollo de estrategias y habilidades que les permitan construir un futuro óptimo para la transición a la vida activa.

Abstract

The following paper introduces part of the results of a wider and more complex research. Its main target consists of analyzing the differences based on gender in the process of configuration of the life projects of adolescents at risk of social exclusion. By using the multiple-case study approach, and both qualitative and quantitative instruments and techniques, the cases of six adolescents at risk of social exclusion are described. The results manifest significant differences based on gender among adolescents when shaping their vital projects and their difficulties to plan a future far from the social exclusion processes in which they have developed their lives. The lines of study opened after this research revolves around the procedure to guide and empower the collective in the development of strategies and skills allowing them to construct an optimal future for their transition to an active life.

Palabras clave: género, exclusión social, proyectos de vida, estudio de casos.

Keywords: gender, social exclusion, life projects, case studies.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual presenta una serie de barreras sociales y estructurales que dificultan la integración, adaptación y participación social de jóvenes en riesgo de exclusión social (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008) y que, además, incrementan las diferencias de género en distintos ámbitos de la vida. Algunos estudios explican las «trayectorias fallidas» de estos/as jóvenes (Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Melendro, 2011), otros trabajos demandan la restauración de las políticas sociales de atención a estos colectivos (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Du Bois-Reymond y López, 2004). Los elementos sociales y personales que intervienen en el proceso de construcción del proyecto vital son determinantes para afrontar con solvencia los obstáculos a los que se enfrentan los/as jóvenes en riesgo de exclusión (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Casas y Monserrat, 2009; Melendro, 2011; Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014).

Los/as adolescentes en situación de exclusión están en riesgo de sufrir injusticia social, desigualdad de oportunidades y desventaja respecto al grupo de iguales. Un/a adolescente en riesgo de exclusión tendrá

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.038>



menos posibilidades de elaborar un proyecto de vida atendiendo a la interacción de las elecciones personales y el contexto (Damon, 2009; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010). Hay tres tipos de proyectos centrados en la adolescencia: el escolar, el profesional y el de vida. La configuración del proyecto escolar y profesional supone establecer metas a corto y medio plazo; posibilita la madurez cognitiva, el desarrollo de la personalidad y la consolidación de la identidad social. Sin embargo, un proyecto vital requiere de metas establecidas a largo plazo, es el estilo de vida que un/a adolescente pretende adoptar en un futuro (Boutinet, 2002).

Respecto a la configuración del proyecto vital y a las diferencias de género que puedan encontrarse entre los/as adolescentes en riesgo de exclusión social, son pocos los estudios que hasta ahora abordan el tema. Sin embargo, Rodríguez-Martínez y Blanco (2015) describen que las principales diferencias entre chicas y chicos respecto a la proyección vital se centran en la toma de decisiones en el ámbito académico y en las influencias de los/as familiares, los/as docentes y el grupo de iguales. En este sentido, las chicas [...] *encuentran en la educación oportunidades para un proyecto de vida diferente* (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015, p.66).

La configuración de un proyecto vital sano permitiría la inclusión social de estos/as adolescentes; escapar de la exclusión dependerá de la capacidad para afrontar las situaciones personales y de los apoyos, recursos, expectativas y oportunidades del entorno (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010). Los/as profesionales de la educación deben desarrollar estrategias y modelos de integración que favorezcan la adaptación de adolescentes en riesgo, iniciándoles en el correcto tránsito a la vida adulta (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014; Santana, Alonso y Feliciano, 2018) desde una perspectiva de género (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012).

1. MÉTODO

En esta investigación se desarrolla un estudio de casos múltiples. Este tipo de método permite desarrollar, describir y explicar los fines de la investigación de una forma detallada y rigurosa (Stake, 2005; Yin, 2009).

1.1. Participantes

Se seleccionaron intencionalmente seis adolescentes. Los criterios de selección fueron: 1) estar en riesgo de exclusión social, 2) tener edades entre los 15-17 años y 3) obtener el mismo número de casos de chicas y chicos. En la Tabla 1 se especifican las características generales y específicas de los casos.

Tabla 1. *Características de los participantes.*

Criterios	Características generales		Características particulares					
	Nº casos	Seis	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Sexo	equitativo	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	
Edad	16-17 años	17	17	17	17	16	16	
Factor de riesgo	Factores Varios (*)		ACAD	ACAD	ACAD	ACAD	ACAD	ACAD
			CONT	CONT	CONT	CONT	CONT	CONT
			FAMI	FAMI	FAMI	FAMI	FAMI	FAMI
			DEL	DEL	DEL	DEL	DEL	DEL
Centros	Si	Atajo	Atajo	Atajo Tafira	Atajo	Atajo	Atajo	

(*) ACAD: académico; FAMI: familiar; DEL: delictivo; DROG: drogadicción; CONT: contexto; PERS: personal; AUTO: autoexclusión.

El criterio de heterogeneidad de los estudios de casos múltiples se cumple con las singularidades que presenta cada adolescente.



1.2. Instrumentos

Se utilizaron instrumentos de naturaleza cualitativa y cuantitativa en relación a las necesidades de la investigación. Esta combinación de técnicas proporciona mayor información que la proporcionada por un único enfoque (Flick, 2004).

Las técnicas cualitativas: 1) Entrevistas abiertas a los/as adolescentes [EA-A] sobre la situación familiar, el entorno social, el conocimiento intra e interpersonal, las metas personales de vida, las expectativas académico-laborales, etc. 2) Entrevistas abiertas a la educadora del centro [EA-E], sobre los temas abordados en la entrevista con los/as adolescentes; persiguiendo triangular la información. 3) Diario de campo [DC] para recoger información sobre las sesiones realizadas. La técnica cuantitativa: se adaptó e implementó el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral diseñado por el GIOES de la Universidad de La Laguna. En la Tabla 2 se presentan las características del mismo.

Tabla 2. Dimensiones del COAL.

Dimensiones	Pregunta	Ítems	α de Cronbach
Información personal	1;2;3	3	-
Expectativas académico-laborales	4;5	2	-
Habilidades personales	7	17	-
Expectativas y apoyo familiar afectivo percibido	6;8	5	0.67
Metas del proyecto de vida	9	33	0.85
Madurez vocacional	10	14	0.81
Autoeficacia vocacional	11	13	0.77
Claridad del proyecto personal de vida	12	4	0.72

Se realizaron adaptaciones en las escalas: a) apoyo familiar afectivo percibido (Figuera, Dorio y Forner, 2003), b) madurez vocacional (adaptación española de Álvarez, Bisquerra, Espín y Rodríguez, 2007) y c) autoeficacia vocacional (Carbonero y Merino, 2002).

1.3. Procedimiento

El proceso de recogida y análisis de los datos se realizó simultáneamente a lo largo de un año. El diario de campo se redactó después cada visita al Centro de Día. El COAL fue cumplimentado individualmente; su cumplimentación osciló entre los 15 y 20 minutos. Las entrevistas fueron realizadas en días y semanas diferentes; aproximada 50 minutos con cada caso. Finalmente, se llevó a cabo la entrevista con la educadora en sesiones de 37 y 48 minutos. Los datos obtenidos por medio del COAL se analizaron con estadística descriptiva, posteriormente se analizó los datos de forma cualitativa. El análisis de las EA-A, EA-E y DC se realizó a través del Atlas-ti.

2. RESULTADOS

2.1. Contextualización

Los/as adolescentes de este estudio están inscritos/as en el Centro de Día Atajo, éste se encuentra ubicado en el polígono de La Vega de San José en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria. Dicho Polígono se caracteriza por tener un importante número de viviendas sociales: *El Centro ATAJO está dentro de un barrio que solo tiene viviendas sociales en un estado de deterioro importante situadas alrededor del Centro de Día y del Colegio de Educación de Infantil y Primaria de la zona [DC-CONT3].*

ATAJO pertenece a la Fundación ADSIS. La fundación pretende con sus itinerarios formativos y preventivos favorecer al desarrollo de sociedades más justas y equilibradas. Según la educadora del



Centro, los factores que ponen en situación de riesgo a los/as jóvenes son: *El momento de la adolescencia, el idealizar a referentes que no son los recomendados, viéndolos con normalidad y sabiendo que están pendientes de un hilo, sus propias familias en muchos casos que, aunque les apoyan, han vivido esa realidad y, también, lo que han sufrido* [EA-E-CONT7].

En los casos 1, 2 y 6 la situación del contexto sociofamiliar y la personalidad de las jóvenes generan consecuencias negativas en el ámbito escolar, familiar, personal y social. Respecto al caso 3, desde su infancia frecuenta diferentes centros debido a su personalidad adictiva (drogas y robos) y a los continuos conflictos familiares. Al caso 4 hay varios factores que le hacen vulnerable socialmente; desestructuración del seno familiar, el entorno en el que se desenvuelve, su grupo de iguales y el consumo de drogas. Finalmente, el caso 5 ha sido víctima de acoso escolar y familiar durante la infancia y adolescencia.

2.2. Expectativas académico-laborales

Las expectativas académicas de los/as adolescentes se centran en la continuación y logro de un título educativo: Programas de Cualificación Profesional Inicial, Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Respecto a sus expectativas laborales la mayoría se inclina por un trabajo en el sector servicios. Las adolescentes parecen tener claras las metas a corto plazo. Éstas coinciden en obtener: *el graduado [...] Me lo quiero sacar porque quiero trabajar y aprender algo más»* [EA-A-AC/LA8]. Respecto los adolescentes, las expectativas académicas y laborales son diferentes. El caso 3, entre sus metas prioritarias destaca: *Aprender a leer más rápido y a escribir mejor. [...] Tener mi graduado y sacarme un PCPI [...]* [EA-A-AC/LA13]. El caso 4 y 5 pretenden realizar en el futuro Bachillerato. Según la educadora, los jóvenes tomaron decisiones equivocadas en el ámbito académico: *La mayoría de ellos no siguen en el instituto porque no han tomado decisiones correctas. Han sido expulsados por el propio instituto debido a sus conductas. El carácter influye negativamente en sus decisiones* [EA-E-AC/LA30].

2.3. Habilidades personales

La mayoría presenta dificultades para reconocer sus equivocaciones y para transmitir sus ideas a otros. Todos/as admiten que sus objetivos son poco viables e irreales; manifiestan dificultades para ser constantes en lo que se proponen. Los Casos 1, 3, 4, 5 y 6 se consideran: 1) incapaces para solucionar problemas de forma asertiva; 2) sin iniciativa para desarrollar ideas propias y 3) problemas para organizar su tiempo. La mayoría señala ser incapaz de negarse ante proposiciones perjudiciales (drogas, delincuencia, etc.). El Caso 2 se percibe a sí misma como una persona sociable y consecuente con sus actos, no obstante, destaca su dificultad para admitir sus equivocaciones.

2.4. Expectativas y apoyo familiar afectivo percibido

La mayoría de los casos reconoce que sus familiares prefieren que acaben los estudios antes de incorporarse al ámbito laboral. Algunos/as consideran que sus expectativas académico-laborales discrepan con las de sus familias. Las adolescentes perciben apoyo de sus familiares reconociendo que: *Ellos prefieren que estudie antes que trabaje. Es que [...] siempre me han dejado hacer lo que quiera [...]. Acepto sus consejos y críticas, no me queda otra. Creo que he defraudado a mi familia por la forma de llevar mis estudios* [EA-A-FAM4].

Los chicos del estudio reconocen que sus familias pretenden que obtengan el graduado y posteriormente puedan elegir entre continuar estudiando o finalmente acceder al mercado laboral. Los casos 3 y 4 presentan argumentaciones similares respecto al tema: *Ellos si pudieran elegir, elegirían que yo estuviese estudiando [...] Apoyan totalmente que siga estudiando y deje de hacer el «gamberro»* [EA-A-FAM10]. El caso 5, presenta una situación familiar delicada, reconoce que sus familiares no lo apoyan en sus decisiones académico-laborales: *La verdad es que casi todo lo que yo quiero, ellos, lo ven negativo; sobre todo mi madre* [EA-A-FAM16].

2.5. Metas del proyecto de vida

Estos/as jóvenes consideran objetivos prioritarios el ocio y tiempo libre, adquirir dinero y mudarse del barrio en el que viven. La mayoría quiere encontrar un trabajo para tener estabilidad económica y no



estiman prioritario realizar una carrera, casarse y estudiar en el extranjero (menos el Caso 5). Las menores coinciden en que quieren continuar sus estudios, llevarse bien con sus familias y disfrutar del ocio y el tiempo libre: *Para mí es prioritario mantener buena relación con mis padres, encontrar un trabajo pronto y ganar dinero* [EA-A-MET13]. Sin embargo, las tres reconocen que: *Realmente, no me he propuesto ni metas [...] a corto ni a largo plazo [...] simplemente vivo el momento* [EA-A-MET20].

En el caso de los chicos es prioritario formar una familia en la que ellos mantengan a sus parejas, sobretodo en el caso 3 y 5: *Mi mayor ilusión es formar una familia [...] prefiero trabajar yo antes que ella para que esté con el niño y atienda la casa* [EA-A-MET15]. El caso 6 plantea metas vitales como: *acabar los estudios, trabajar y disfrutar del ocio y el tiempo libre* [EA-A-MET16]. Un dato curioso es que el caso 5 quiere irse a: *vivir al extranjero solo* [EA-A-MET17].

2.6. Madurez vocacional

Respecto a la madurez vocacional, estos/as adolescentes consideran que no son influenciados en la elección de una futura profesión, sin embargo, todos/as admiten cambiar continuamente sus decisiones vocacionales y profesionales. Los casos 1 y 2, coinciden: *No me dejo influenciar en mis expectativas académicas y profesionales. Elegiré una profesión que me guste y no una que agrade a mis padres* [EA-A-MAD6]. La joven del caso 6 afirma: *Tomo decisiones equivocadas continuamente; si me dicen que no lo voy a conseguir [...] directamente ni lo intento* [EA-A-MAD25]. Los jóvenes del estudio explican cuáles creen que son sus problemas para alcanzar los objetivos que se proponen: *Mi mayor problema es la falta de constancia en las decisiones que tomo. Me dejo influenciar por la opinión de otros. Soy poco constante en todo lo que hago y no tengo prioridades en el ámbito personal. A veces dudo en las decisiones que tomo* [EA-A-MAD19].

2.7. Autoeficacia vocacional

La mayoría es incapaz de reconocer sus limitaciones. Estos/as adolescentes toman decisiones precipitadas y generalmente equivocadas. Además, consideran que para conseguir un trabajo la cualificación es menos importante que la suerte. En el caso de las chicas, éstas consideran que tomar decisiones es una tarea complicada y generalmente dudan sobre las decisiones que finalmente toman: *Primero lo dudo, y si lo hago bien pues bien y si no pues también. Aunque si fracaso me sienta mal* [EA-A-EFI6]. En el caso de los chicos, los tres reconocen que se sienten inseguros cuando toman decisiones, ocasionándoles dificultades para lograr sus metas u objetivos. Los jóvenes tienden a pensar de manera pesimista; sus pensamientos determinan y modulan negativamente sus acciones.

2.8. Claridad del proyecto personal de vida

La mayoría presenta dificultades para visualizar su proyecto vital y quienes consideran que lo tienen claro no han puesto los medios necesarios para alcanzar sus metas. El Caso 1 y 5 explican que tienen claro y meditado su proyecto personal de vida. Sin embargo, les falta constancia y compromiso cuando deciden avanzar hacia una meta: *Si dejo a medias lo que me propongo [...] volvería a intentarlo* [EA-A-CLA7]. Los casos 2, 3, 4 y 6 confiesan que planificar su proyecto vital es una tarea ardua y que en estos momentos no es de vital importancia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los casos estudiados reflejan trayectorias de jóvenes en riesgo de exclusión influenciados negativamente por las características sociales, culturales, personales y del entorno. En general, los/as participantes presentan expectativas académico-laborales difusas, escasas metas autoimpuestas, dificultades para tomar decisiones, conductas conflictivas e impulsivas. Los resultados explican las dificultades de estos/as adolescentes para proyectar un futuro lejos de los procesos de exclusión (Damon, 2009) y que existen algunas diferencias de género respecto a la configuración del proyecto vital (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015). Las diferencias de género encontradas se acentúan en las dimensiones: autoeficacia personal, metas de vida, expectativas académico-laborales, habilidades personales, expectativas y apoyo familiar afectivo percibido.



Para atender las necesidades de estos/as jóvenes es necesario: a) analizar el contexto en el que se desenvuelven, b) identificar los indicadores de riesgo y de protección presentes en sus realidades y c) atender a los factores intra e interpersonales (Ballester, Caride, Melendro y Montserrat, 2016; Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014). Es imprescindible dar visibilidad a las problemáticas presentes en la sociedad con el fin de intervenir sobre las diferencias sociales y de género. Respecto a los casos analizados, los chicos presentan un proyecto vital más perjudicial que las chicas; debiéndose a variables intrapersonales y a las redes de apoyo del entorno (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015; Parrilla, Gallego y Moríña, 2010).

La principal limitación del estudio es el reducido número de casos; la investigación requeriría una muestra mayor, así como un estudio longitudinal para valorar la persistencia de los resultados obtenidos pasado un periodo de tiempo. Los resultados visibilizan las diferentes perspectivas que tienen las chicas frente a los chicos de poblaciones en riesgo a la hora de plantear sus proyectos vitales. La investigación abre nuevas líneas de trabajo sobre la influencia del entorno social, familiar, cultural y económico en el proceso de construcción del proyecto vital de adolescentes en riesgo de exclusión social a fin de comprender los comportamientos y las actitudes que socialmente desarrollan estos/as jóvenes en sus entornos: ¿de qué forma se puede ayudar a los/as jóvenes en riesgo de exclusión a superar las adversidades sociales y personales que les impiden desarrollar un proyecto vital consistente? ¿Cómo potenciar la capacidad para tomar decisiones teniendo en cuenta las experiencias de vida de los menores en riesgo de exclusión?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, L. y Rodríguez, S. (2007). *La madurez para la Carrera en la Educación Secundaria*. Sevilla, España: EOS.
- Ballester, L., Caride, J., Melendro, M. y Montserrat, C. (2016). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Bautista-Cerro, M. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX* (14), 179-200.
- Bendit, R. y Hahn-Bleibtreu, M. (2008). *Youth transitions: processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Budrich: Opladen.
- Boutinet, A. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Carbonero, M. y Merino, E. (2002). La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 99-114.
- Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21 (4), 543-547.
- Damon, W. (2009). ¿O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Brasil: Summus.
- Du Bois-Reymond, M. y López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, (65), 11-29.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. *Zerbitzuan*, 49, pp. 93-106. Doi:10.5569/1134-7147.49.08
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Moríña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, (351). 211-233.
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, pp. 59-78.
- Santana, L.E., Alonso, E. y Feliciano, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y Género en Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Yin, R. (2009, 4ª ed.). *Case Study Research. Design and Methods*. California, US: Sage.



Redes de cooperación interuniversitaria Canarias - África: investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad

González Pérez, María Inmaculada
Universidad de La Laguna, España
migonpe@ull.edu.es

Ascanio Sánchez, Carmen
Universidad de La Laguna, España
cascanio@ull.edu.es

García Cuesta, Sara
Universidad de La Laguna, España
sagarcia@ull.edu.es

Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer el proyecto de investigación que se iniciará en el año 2018 gracias a la financiación de Gobierno Autónomo de Canarias, teniendo como objetivo general contribuir al posicionamiento de la cooperación canaria como referente en materia de políticas de igualdad de género en el contexto atlántico-africano.

Esto se llevará a cabo mediante la conformación de una Red entre universidades canarias y las de países de África del Oeste centrada en el diseño, aplicación y evaluación de políticas de igualdad, a través del desarrollo de metodologías colaborativas innovadoras en contextos universitarios. Las universidades participantes son la Universidad de La Laguna (España), la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), la Universidad de Cabo Verde (Cabo Verde), la Universidad de Letras y Ciencias Humanas de Bamako (Mali), la Universidad de Nuakchot (Mauritania) y la Universidad Hassan II (Marruecos).

A través de esta red se compartirán conocimientos, experiencias y propuestas en el diseño innovador de políticas de igualdad, con especial atención a la diversidad cultural y las propuestas endógenas. Para ello se requiere realizar diagnósticos compartidos, resultado de los procesos colaborativos, desarrollar materiales para la divulgación conjunta y transferencia, así como formar personal especializado en las cuestiones implicadas. Relacionado con lo anterior, se llevarán a cabo tanto acciones comunes y compartidas para alcanzar las metas propuestas en los diagnósticos, como otras específicas y adaptadas a las necesidades de cada institución y país. De manera transversal, constituyendo un principio que rige todo el proyecto, se fortalecerá el papel de las universidades en cada territorio en su compromiso con las políticas públicas y la transferencia al tejido productivo de sus entornos.

Abstract

The present communication aims to publicize the research project that will begin in 2018 thanks to the financing of the Autonomous Government of the Canary Islands. The general objective is to contribute to the positioning of the Canarian cooperation as a reference in terms of policies of gender equality in the Atlantic-African context. This will be carried out through the creation of a Network between Canarian universities and those of West African countries focused on the design, application and evaluation of equality policies, through the development of innovative collaborative methodologies in university contexts. The participating universities are the University of La Laguna (Spain), the University of Las Palmas de Gran Canaria (Spain), the University of Cape Verde (Cape Verde), the University of Letters and Human Sciences of Bamako (Mali), the University of Nouakchott (Mauritania) and the University Hassan II (Morocco).

Through this network, knowledge, experiences and proposals will be shared in the innovative design of equality policies, with special attention to cultural diversity and endogenous proposals. For this purpose, it is necessary to carry out shared diagnostics, which would be the result of collaborative processes, develop materials for joint dissemination and transfer, as well as train specialized personnel in the issues involved. Related to the above, common and shared actions will be carried out to reach the goals proposed in the diagnoses, as well as specific ones adapted to the needs of each institution and country. In a transversal manner, constituting a principle that governs the entire project, the role of universities in each territory will be strengthened in their commitment to public policies and the transfer to the productive fabric of their environments.

Palabras clave: Género, Educación Superior, África Occidental, Cooperación Educativa Internacional, Inclusión.

Keywords: Gender, Higher Education, West Africa, International Cooperation in Education, Inclusion.

INTRODUCCIÓN: OBJETIVO GENERAL

El proyecto que se presenta pretende conformar una Red entre universidades canarias y las de países de África del Oeste centrada en el diseño, aplicación y evaluación de políticas de igualdad, a través del desarrollo de metodologías colaborativas innovadoras en contextos universitarios. En principio, las universidades participantes son la Universidad de La Laguna (España), la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), la Universidad de Cabo Verde (Cabo Verde), la Universidad de Letras y Ciencias Humanas de Bamako (Mali), la Universidad de Nuakchot (Mauritania) y la Universidad Hassan II (Marruecos). El equipo responsable del proyecto trabaja en la Universidad de La Laguna.

Para ello se propone, en primer lugar, crear y desarrollar una red de cooperación mediante procesos colaborativos, con el objetivo de compartir conocimientos, experiencias y propuestas en el diseño innovador de políticas de igualdad, con especial atención a la diversidad cultural y las propuestas endógenas. A lo largo del proyecto se realizarán diagnósticos compartidos, resultado de los procesos colaborativos, desarrollarán materiales para la divulgación conjunta y transferencia y se formará personal especializado en las cuestiones implicadas. Relacionado con lo anterior, se llevarán a cabo tanto acciones comunes y compartidas para alcanzar las metas propuestas en los diagnósticos, así como otras específicas y adaptadas a las necesidades de cada institución y país.

De manera transversal, constituyendo un principio que rige todo el proyecto, se pretende fortalecer el papel de las universidades en cada territorio en su compromiso con las políticas públicas y la transferencia al tejido productivo de sus entornos.

Es importante destacar que las universidades socias se han comprometido a fomentar en sus estructuras y funcionamiento el principio de no discriminación por razón de género y la igualdad sustantiva o real, tal como vienen definidos en los instrumentos del sistema de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

El desarrollo del propio proyecto se basa en dos pilares éticos fundamentales, que comparten las universidades socias y que le dan coherencia al proyecto:

1. *Presencia equilibrada* de hombres y mujeres en todos los espacios de toma de decisiones como requisito democrático básico para la construcción de la igualdad.
2. *Participación de la comunidad* universitaria en línea con las metodologías participativas y de colaboración propuestas en el diseño de este proyecto.

Este proyecto de I+D+I está financiado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento del Gobierno de Canarias. Y cuenta con el apoyo de la Fundación General de la Universidad de La Laguna y el Excelentísimo Cabildo Insular de Tenerife.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y RESULTADOS

- Objetivo 1: Desarrollar y consolidar redes de cooperación para la puesta en marcha y adaptación a cada contexto de políticas de igualdad y, por tanto, la internacionalización de las universidades.
 - Resultado 1.1. Acuerdos de compromiso de todos los miembros para conformar la red.
 - Resultado 1.2. Diseño de una página web para el trabajo cooperativo en red (Group Ware).
- Objetivo 2: Diseñar y aplicar un proceso colaborativo a través de metodologías innovadoras que permitan el intercambio de conocimientos y experiencias multinivel.
 - Resultado 2.1. Informes autodiagnósticos.
 - Resultado 2.2. Informe de diagnóstico colaborativo.
 - Resultado 2.3. Jornadas de presentación y divulgación de los diagnósticos.



- Resultado 2.4. Diseño y aprobación conjunta del sistema de indicadores de evaluación.
- Resultado 2.5. Dos publicaciones del diagnóstico común.

- Objetivo 3: Identificar las distintas realidades y procesos que acompañan en cada contexto territorial el desarrollo de las políticas de igualdad, con especial atención a la diversidad y a las propuestas endógenas.
 - Resultado 3.1. Producciones de tipo metodológico compartidas y como resultado del proceso colaborativo:
 - Resultado 3.2. Manual de uso con las propuestas metodológicas innovadoras para el diseño, la implantación y evaluación de políticas de igualdad en las instituciones universitarias.
 - Resultado 3.3. Producción de documental-audiovisual. Colaboración de ULL Media y producción (concurso de ideas y producción) con posible colaboración de estudiantado de diseño de la Universidad de La Laguna y de la ULPGC.
 - Resultado 3.4. Formación en políticas de igualdad en contextos universitarios en las jornadas de reuniones en la Universidad de La Laguna.

- Objetivo 4: Diseñar medidas producto de los diagnósticos y trabajo procesual previo realizado, que puedan ser, tanto comunes y compartidas, como específicas y adaptadas a las necesidades de cada institución/país.
 - Resultado 4.1. Planes, protocolos, guías y otras medidas concretas para igualdad de oportunidades, comprometidas y firmadas en los convenios de compromiso.
 - Resultado 4.2. Informe-diagnóstico de evaluación, exponiendo las potencialidades para el futuro de la red.
 - Resultado 4.3. Jornadas Internacionales para dar a conocer el proceso y las acciones desarrolladas a lo largo del proyecto, tanto en el contexto universitario como en el resto de la sociedad.

- Objetivo 5: De modo transversal, se pretende fortalecer el papel de las universidades en cada territorio desde su compromiso con las políticas públicas, la gobernabilidad, la cooperación y la transferencia al tejido productivo.
 - Resultado 5.1. Desarrollo de planes de igualdad u otro tipo de políticas de igualdad en las universidades implicadas.
 - Resultado 5.2. Fomento de las relaciones institucionales formalizadas en tipos de convenios.
 - Resultado 5.3. Formación de agentes de igualdad en cada institución.
 - Resultado 5.4. Transferencia al sector productivo de resultados producidos y de profesionales formados a través de la red. Por ejemplo, aplicación de políticas de igualdad en el sector empresarial, propuesta de desarrollo normativo, formación de formadores, incorporación de criterios con perspectiva de género en la investigación, diseño de indicadores adaptados a cada contexto que visibilice las desigualdades y los avances conseguidos.

3. METODOLOGÍA: SUS FASES

La metodología colaborativa que será utilizada en el proyecto se traduce en un marco de desarrollo procesual de trabajo conjunto de todas las personas y entidades participantes, hacia la formación y consolidación de una Red que se comprometa a trabajar en las medidas y producciones comunes y específicas asociadas a esta.



A. Primera Fase

El primer paso es la propia configuración de la Red, con los primeros objetivos formales centrados en un autodiagnóstico de cada institución participante en los términos indicados por los objetivos: los diferentes niveles de posicionamiento de cada institución/país en referencia a la situación de hombres y mujeres en sus universidades, las aplicaciones normativas, las políticas de igualdad y la gobernabilidad (diagnósticos parciales).

Estos diagnósticos se presentarán en una primera reunión general (2018) del proyecto. Este encuentro se iniciará con un simposio de una puesta en común. Posteriormente se desarrollarán talleres específicos en los que se plantean puntos comunes y diversidades, para establecer acuerdos de posible compromiso de cada equipo e iniciar el intercambio de instrumentos. El trabajo realizado en los talleres permitirá definir las líneas de necesidades conjuntas, junto con propuestas y asesoramientos conjuntos sobre problemas específicos que solo afecten a uno de los/as socios/as.

En esta misma reunión tendrá lugar la presentación de una web que tendrá como objetivo la divulgación del proyecto así como posibilitar el trabajo conjunto que facilitará a su vez la siguiente meta del proceso: el diagnóstico colectivo.

B. Segunda Fase

Este diagnóstico se desarrolla en los seis meses siguientes, con un volcado de información a través de los medios telemáticos (página web, reuniones en streaming, etc.) que permitirá general un documento común para plasmar:

- a. la diversidad de situaciones y niveles de desarrollo, implementación y evaluación de las políticas de igualdad en cada institución.
- b. los puntos comunes de desarrollo, expectativas y acuerdos conjuntos para trabajar a través del diseño de medidas e indicadores comunes y/o adaptados a todas las entidades participantes.
- c. el diseño del sistema de evaluación negociado y procesual que sirva para concretar los compromisos y metas de cada institución/país en un escenario común.

Al final de este período será generado y divulgado el primer diagnóstico colectivo, en el que se ofrecerán además las herramientas para la posterior implementación de las acciones: protocolos éticos de diseño, implementación y evaluación; listado de posibles ejes y medidas de actuación; sistemas de evaluación (indicadores cuantitativos/cualitativos), formas concretas de aplicación de mejoras y transferencias sociales asociadas a las propuestas. Una Evaluación Interperíodo (2018) por parte del grupo motor y bajo las premisas alcanzadas por la Red previamente, permitirá realizar un seguimiento del proceso, junto con las posibilidades que permite la página web, en el marco de las circunstancias de cada institución/país.

C. Tercera Fase

La siguiente fase del Plan se inicia con la Aprobación formal de las herramientas que cada institución haya decidido elaborar, bajo las premisas señaladas por el diagnóstico colectivo y los acuerdos y protocolos de actuación firmados. La aprobación será formulada en términos de Planes, Protocolos, Guías y otras medidas a aplicar en cronograma, en cada entorno. Estas herramientas serán supervisadas por el *grupo motor* y compartidas on-line para el debate de toda la Red. El seguimiento en este proceso se realizará mediante una Evaluación Interperíodo (2019). Ésta será llevada a cabo por el grupo motor atendiendo las premisas previamente establecidas por la Red. Para ello se explotarán todas las posibilidades que permite la página web, en el marco de las circunstancias de cada institución/país.



D. Cuarta Fase

La implementación de las medidas diseñadas para cada institución tendrá lugar en los siguientes meses. Para el correcto funcionamiento metodológico, este proyecto requiere un servicio muy activo de traducción disponible para los encuentros colectivos, y también para el intercambio viable de información, herramientas y resultados on-line. A su vez, serán necesarios los servicios telemáticos ULL y otros (tales como alquiler de equipos audiovisuales, salas especiales, servicios de traducción).

A su vez, para poder alcanzar los resultados previstos en el proyecto, los miembros del equipo requerirán de asesoramiento de personas expertas en metodologías colaborativas y en políticas de igualdad en instituciones públicas; así como de apoyo técnico y administrativo en momentos clave.

Esta última Fase concluirá con una Evaluación Final (2020) atendiendo a los criterios acordados por todas las entidades participantes en el proyecto.

4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

En el proyecto se contemplan tres evaluaciones: dos interperiódicas y una final (ya indicadas anteriormente). Se plantean estas evaluaciones a través de diferentes aplicaciones técnicas. Una parte de ellas será realizada a través de la Red, en consonancia con el tipo de indicadores que parezcan más adecuados a las posibilidades.

A su vez, se plantea un Análisis Delphi a un grupo de expertas/os, con miembros de todas las entidades comprometidas. Las tres oleadas del Delphi –una en cada año desde el 2018 al 2020- permitirán una reflexión informada sobre el proceso en sus períodos incipiente, intermedio y final y facilitará la apertura de la Red a otros miembros de las propias instituciones y otros organismos de conocimiento científico del país. El grupo motor realizará un seguimiento del Delphi, cuyo soporte de recogida de datos será el adecuado a las posibilidades que proponga la Red en su primer encuentro.

5. CONCLUSIONES

Difícilmente pueden establecerse conclusiones respecto a un proceso que acaba de iniciar sus pasos, pero sí pueden avanzarse las actividades que se encuentran en marcha en estos momentos:

Gráfica 1: Tareas iniciales red CIMPI.



Además de estas actividades principales, se está procediendo a la redacción y firma de los necesarios convenios generales y específicos de colaboración con las universidades implicadas.

Se están recopilando indicadores de medición internacionalmente reconocidos en materia de igualdad de género para su análisis y selección en la primera reunión general que tendrá lugar el noviembre de 2018.

Y se está elaborando la página web con el apoyo de técnicos informáticos con el objeto de poner las TIC al servicio de los procesos de investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assié-Lumumba, N. (coord.) (2009). *Mujeres en África: educación y poder. El acceso a los estudios superiores*. Madrid: IEPALA. Tomo I, pp. 92-126. Brugué, Quim. ¿Qué estrategias para qué retos? 25 criterios para el diseño de estrategias en el desarrollo local. Diputación de Barcelona, 2014.

EURI-CRUE. Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo, 3 de marzo de 2000. Córdoba. CRUE. 2000.

Khelfaoui, Hocine, Introduction. Le Processus de Bologne en Afrique: globalisation ou retour à la « situation coloniale»? JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2, pp. 1–20, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2009.

Makosso, Bethuel, La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone: une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. En JHEA/RESA Vol. 4, No. 1, pp. 69–86, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2006.

Obasi, Isaac N. y Olutayo, Akinpelu O. Globalization, the Bologna Process and African Universities: Limits and Contradictions of Market-oriented Higher Education Reforms. Council for the Development of Social Science Research in Africa 2009. JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1 y 2, pp. 159–187, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 2009.

Palma, Montserrat. Marco legislativo actual de la transferencia de conocimiento en España; en Testar, Xavier. La transferencia de tecnología y conocimiento universidad-empresa en España: estado actual, retos y oportunidad. Colección Documento CYD. Barcelona. Universitat de Barcelona. 2012. Pp. 9-12.

Regulation (EU) n° 1291/2013 of the European Parliament and of the council of 11 December 2013 establishing Horizon 2020 - the Framework Programme for Research and Innovation (2014-2020) and repealing Decision No 1982/2006/EC.

UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*; en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, consultado el 1 de marzo de 2017.



Economía y mujer en la manualística escolar de la España democrática: análisis comparativo entre el período de la Transición y los primeros años del siglo XXI¹

Guichot-Reina, Virginia

Universidad de Sevilla, Sevilla, España
guichot@us.es

De la Torre Sierra, Ana María

Universidad de Sevilla, Sevilla, España
anadesie@alum.us.es

Resumen

A lo largo de los años, los manuales escolares han sido uno de los recursos didácticos más utilizados por el profesorado. El libro escolar es, además de un soporte curricular a través del cual se transmite el conocimiento académico que las instituciones han de propagar, un reflejo de la sociedad que lo produce en cuanto a que en él se vehiculan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época o, lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura el currículum explícito, y también el oculto. Dicho imaginario ha sostenido la persistencia de una sociedad patriarcal, en la que la mujer aparece en un lugar secundario con respecto al hombre, y con unos roles prefijados conectados a una visión esencialista de la condición femenina.

Cabría pensar que España, tras el fin de la dictadura franquista, ha experimentado una evolución significativa en la forma de concebir las funciones políticas, económicas y sociales adjudicadas a ambos sexos, intentando evitar desigualdades perniciosas. Dicha evolución debería verse reflejada en los libros de texto que el alumnado maneja en las aulas. A través de este trabajo, y mediante análisis tanto cuantitativo como cualitativo tanto de las imágenes como de los textos verbales, queremos observar si dicha evolución ha existido, sobre todo desde el punto de vista de la denominada «cultura económica», analizando manuales escolares utilizados en la etapa de obligatoriedad escolar en dos periodos: la Transición y los primeros años del siglo XXI. Se trata de establecer cambios y permanencias, lo que nos permitirá dar recomendaciones de cara a la confección y/o uso de este tipo de recurso en la escuela.

Abstract

Over the years, textbooks have dominated over other resources at school. Textbooks are also a conduit for the academic content that institutions want to deliver, a reflection of society in that the mainstream social attitudes, values and stereotypes and ideologies are reflected in their pages. It is a well-known fact that the established mindset is disseminated with them, hence shaping an overt and covert curriculum. Textbooks therefore reproduce the collective imagination dominated by a patriarchal society, one in which women play a second position and play traditional female roles. Altogether, it paints the essentialist female condition.

Post-Franco Spain put an end to dictatorial manners and now new social, economic and political reality should prevail and harmful sex inequality should have vanished too. Textbooks should replicate this new lifestyle. This paper presents a content analysis of textbooks, both of the illustrations and the text itself. We want to test if this change has taken place tall, with a particular analysis of the economic culture. We therefore compare textbooks of the time right after the dictatorship, some forty years ago with the textbooks in use now at the turn of the century. We explore differences and similarities which may inspire new textbooks for the present time.

Palabras clave: Mujer, Economía, Manuales escolares, España democrática.

Keywords: Woman, Economy, Textbooks, Democracy, Spain.



El objetivo principal de esta investigación es analizar y comparar el rol de la mujer relacionado con el ámbito económico transmitido en los manuales escolares de las áreas de Lengua Española y de Ciencias Sociales, utilizados en Educación Primaria durante la Transición (1975-1982) y la España actual (2006-2017). La relación entre mujer y cultura económica en el contexto español ha sido poco estudiada desde la historiografía, sobre todo si la vinculamos a la socialización obtenida a lo largo de los años de formación escolar obligatoria, que creemos que influyen en la elección profesional posterior. Esta ausencia de conocimiento resulta de gran interés para indagar en la construcción de la propia identidad femenina y su vinculación con la forma de entender el mundo y el plano económico; por lo que se ha convertido en un elemento de primer orden en el proyecto de investigación titulado «Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición» (EDU 2016-78143-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (en el que la Dra. Guichot, es miembro del equipo investigador). Uno de sus objetivos fundamentales es detectar si hay discriminación sexista, en qué grado y de qué forma en el papel que se le atribuye al hombre y a la mujer en su contribución al desarrollo económico del país. De este modo, la presente investigación amplía dicho proyecto, examinando la evolución experimentada desde la Transición hasta nuestros días.

El principal motivo para centrarnos en el currículum escolar es que transmite unos modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados que cambian dependiendo de la clase social y del momento histórico; tratándose de un factor de primer orden en la difusión y reproducción - de forma evidente o enmascarada- de estereotipos, roles de género y conductas discriminatorias hacia las mujeres (Moreno, 2006). Nuestra investigación se centra el currículum explícito y concretamente hemos analizado uno de los recursos didácticos por excelencia utilizados por el profesorado en el aula, el libro de texto. En este marco, diversos trabajos previos han descubierto manifestaciones de sexismo: en el tipo de lenguaje utilizado, en la omisión de personajes y logros femeninos, y en la infrarrepresentación y desvalorización de las mujeres (Garreta y Carega, 1987; Subirats y Tomé, 1992; Martín, 2006; Blanco, 2007; Llorca, 2007; Pérez y Gargallo 2007; López-Navajas, 2015). Además, en el ámbito académico se han hallado también diferentes tipos de estudios o materias con distintivo de género, según la valoración que emite la sociedad en función de su sexo (Bolívar y Hernández, 2005). Aparecen diferencias por género en la elección de unas carreras profesionales u otras, que no tendrían su origen en una menor capacitación real por sexo en un ámbito determinado, por ejemplo, debido a un menor rendimiento femenino en los estudios técnicos, sino que su origen radicaría en una renuncia voluntaria por parte de unos y otras, quienes deciden elegir ocupaciones con las que se identifica más su rol social (Moso, González, Vasconez y Sanguña 2017).

El sexismo en los manuales escolares puede manifestarse implícita o explícitamente. El sexismo explícito aparece cuando existe un gran desequilibrio entre el número de personajes masculinos y femeninos, cuando el lenguaje utilizado invisibiliza al sexo femenino, proporcionando una mayor importancia al varón, etc. El sexismo implícito muestra visiones estereotipadas de los personajes, omitiendo actitudes, comportamientos o actividades de uno de los sexos, con lo que se ofrecen modelos restringidos de identificación personal y social. Aunque no dejemos de lado el sexismo explícito, en nuestra investigación hemos querido desvelar principalmente el implícito, más difícil de diagnosticar, y para ellos nos basaremos en manuales de primaria, debido a que es un nivel mucho menos estudiado que la secundaria (Moreno, 1987; Blanco, 2000; Luengo y Blázquez, 2004; González, 2005; y López-Navajas, 2015) y que, sin embargo, fue obligatorio en el período de la Transición y, por supuesto, también lo es actualmente, lo que significa que es cursado por todos los niños y niñas. Además, la etapa de primaria es un periodo muy relevante en la construcción de la propia identidad personal, y se asocia a la atribución de roles, valores, espacios de actuación, etc., en relación al género (Flores, 2005).

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es de tipo mixta, es decir, una dos tipos de análisis y recogida de datos: cuantitativo y cualitativo; lo que posibilita enfrentar el problema desde

¹ Este trabajo se halla inserto en el Proyecto del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, cuya referencia es EDU 2016-78143-R.

distintas perspectivas y mejorar la comprensión del fenómeno estudiado (Caro, García y Bezuñarte, 2004). Consideramos que no es suficiente con cuantificar cuántas mujeres y cuantos hombres aparecen en los manuales escolares, ya que como sugiere Subirats (1993) las mujeres pueden aparecer, el problema es que se presenten asociadas a estereotipos y roles sexistas.

El marco de muestras utilizado comprende cuatro libros de texto, todos del nivel de quinto de la educación obligatoria (10 años): dos pertenecientes al área de Lengua Castellana, publicados en los años 1982 y 2011, correspondientes a las editoriales Everest y Anaya; y dos del área de Ciencias Sociales, de los años 1982 y 2015, de las editoriales Barcanova y Edebé.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras la investigación realizada podemos afirmar que se ha producido un ligero progreso respecto a la inclusión de la perspectiva de género en los manuales escolares más recientes, en comparación con el periodo de la Transición. Actualmente existen medidas legislativas, políticas y sociales que abogan por la igualdad, encaminadas a evitar y prohibir la publicación de material escolar que contenga contenidos sexistas. A nuestro entender, aquí radica la principal razón por la que el sexismo en los libros de texto se haya visto reducido.

A pesar de ello, hemos podido observar que aún queda mucho camino por recorrer para lograr alcanzar una verdadera igualdad de género en los libros de texto que profesorado y alumnado manejan en las aulas y ello nos conmina a prestar especial atención a la selección de los manuales escolares que vayamos a utilizar en nuestras clases y a no cesar en dar llamadas de atención a las autoridades educativas para que no descuiden la vigilancia en el rechazo a cualquier contenido sexista en los mismos. Sin duda, los manuales escolares han sido, y continúan siendo hoy en día, el recurso mayormente utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y son, por tanto, uno de los caminos privilegiados a través de los cuales, los niños y las niñas acceden a los conocimientos que la sociedad considera «legítimos» y construyen su propia visión del mundo. No consintamos que las generaciones del siglo XXI se eduquen en una injusta discriminación sexista.

Los datos analizados y recopilados en la presente investigación guardan similitudes respecto a los obtenidos en investigaciones anteriores sobre la temática. A nivel de contenidos, observamos un aumento del número de personajes femeninos en los libros más actuales y se detecta que, además, en los manuales de Lengua Castellana dicha presencia aumenta frente al área de Ciencias Sociales. Aun así, el total de personajes analizados fueron 498, de los cuales tan solo 120 eran mujeres y 378 hombres; o, dicho de otro modo, más de un 75% de los personajes presentes en los libros de texto seleccionados se corresponden con el sexo masculino. Desglosando por períodos, en la Transición el total de personajes que aparecen en el contenido de los libros de texto fue de 267, de los cuales 53 eran mujeres, frente a 214 hombres. O, dicho de otro modo, más del 85% de los personajes que aparecen en los libros de texto de la Transición se corresponden a personajes masculinos, y solo un 13% femeninos. En el periodo actual, el total de personajes analizados en los contenidos fue 231, de los cuales 67 eran mujeres y 164 hombres. El porcentaje de personajes femeninos en esta etapa ronda el 23%, por lo que podemos observar que la presencia de personajes femeninos en los libros de texto más actuales se ha incrementado en un 10.07% respecto a la etapa de la Transición.

Esta desigualdad de género presente en los libros de texto se hace todavía más acentuada si profundizamos en la autoría de las obras. Si desglosamos por períodos, el total de obras con autoría en el periodo de la Transición es de 101, entre las cuales aparecen 87 obras de autoría masculina y 14 femenina, esto es, un 6,3% de las obras son de autoría femenina. En el período actual, el total de obras con autoría es de 92, entre las cuales aparecen 77 obras de autoría masculina y 15 femenina, es decir, un 8,6% son de autoría femenina. Por consiguiente, en los libros de texto analizados observamos resultados alarmantes y demoledores, en los que del total de obras (193), se encuentran 164 autores y únicamente 29 autoras. En otras palabras, un 84.97% de media son obras de autoría masculina y si hacemos hincapié en el avance entre ambos períodos, ha sido tan solo del 2,3% en cuanto a autoría femenina. Además, en el caso de los manuales de Ciencias Sociales de ambos periodos históricos, no encontramos ninguna obra de autoría femenina, lo que es realmente preocupante, al suponer una gran pérdida cultural. No olvidemos que en los libros de texto se seleccionan quiénes van a ser los referentes y el legado que se presenta tiene un único rostro: el masculino. Este modelo androcéntrico, en el que no hay voces femeninas, invita a preguntarnos si no ha habido escritoras en nuestra literatura, pensadoras en la historia, etc., que deban ser destacadas y estudiadas en los centros educativos.



A nivel de contenido lingüístico, observamos algunos avances en los libros más actuales respecto al periodo de la Transición, especialmente en el lenguaje empleado. En nuestros resultados se observa un mayor compromiso por una utilización de un lenguaje más inclusivo, mientras que en el periodo anterior predominaba casi exclusivamente el uso del masculino como genérico. Este abuso del masculino para hacer referencia a ambos sexos, es lo que Moreno (1987) denuncia en su lectura crítica no-androcéntrica. En su investigación centrada en libros de texto de Historia de primer y tercer curso de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), observó cuáles de estas referencias aludían a mujeres, hombres o ambos. El total de referencias masculinas fue de 2.386, y por tanto un 99,0%, frente a 25 referencias femeninas, que se corresponden con un 1,0%. Así, se presenta un falso genérico, en el que lo que se habla sobre mujeres y hombres es bastante diferente y se revela una insignificante aparición femenina en el discurso de la historia. Además, nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión y es hasta qué punto pueden las mujeres sentirse identificadas dentro de esta generalización. Aunque hayamos encontrado una menor utilización del masculino genérico, éste continúa siendo bastante frecuente. De este modo, señalamos que el español es un idioma que presenta multitud de posibilidades para nombrar adecuadamente lo femenino y darle el protagonismo, reconocimiento y visibilidad que se merece. De otra forma, estaríamos ocultando a la mujer tras un supuesto colectivo, que en la mayoría de los casos resulta ambiguo y descontextualizado, derivando en confusiones que tienden a asumir a dichos sujetos como masculinos.

A nivel de imágenes, en nuestra investigación se han analizado un total de 320 imágenes, de las cuales 52 aparecen sólo mujeres, frente a 179 en las que aparecen sólo hombres y 89 en las que aparecen ambos sexos, es decir, aproximadamente un 16% de las ilustraciones son las que representan únicamente al sexo femenino. Dicho porcentaje permanece prácticamente invariable entre los periodos históricos analizados y se corresponde con los resultados obtenidos por estudios previos como Lezcano (1977) o Luengo y Blázquez (2004). Profundizando en las imágenes contabilizamos 814 personajes representados, de entre ellos, 219 fueron mujeres y 595 hombres. Se observó que el número de mujeres representadas en las imágenes de los libros de texto actuales se ha incrementado ínfimamente, lo que ayuda a que aumente la visibilidad femenina.

Sin embargo, coincidimos con Subirats (1993) en que es importante reconocer que el principal problema se encuentra en el modo en el que aparecen representadas, es decir, si existe un modelo masculino y femenino estereotipado en el tipo de emociones, actitudes, espacios que ocupan, edades que presentan, actividades que realizan, etc. Centrándonos en el ámbito económico, observamos que en los libros más actuales continúa presentándose un número muy reducido de mujeres que obtienen una remuneración económica por su labor desempeñada, aunque destacamos que el porcentaje de mujeres que la reciben ha aumentado considerablemente desde la Transición (9.86%) hasta la etapa actual (20.01%). A su vez, lo más frecuente es encontrar a las mujeres principalmente en actividades del sector terciario, y destacamos como excepción el libro de texto de Ciencias Sociales de la época de la Transición, en el cual se encuentran representadas las mujeres en un mayor número de sectores económicos, frente al más actual de la misma área de conocimiento. Las actividades que suelen desarrollar las mujeres se encuentran repartidas especialmente entre el ámbito social y relacional y el doméstico. Además, nos llama la atención una clara diferencia entre las áreas de conocimiento estudiadas: en Lengua, ninguna mujer aparece representada en los sectores primario y secundario, pero, en Sociales, las mujeres aparecen en casi todos los sectores, como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Porcentajes de los sectores económicos.

Sectores económicos	Área	Sexo	Sector primario	Sector secundario	Sector terciario
Transición	Lengua	Mujer	0.0%	0.0%	100.0%
		Hombre	24.1%	0.0%	75.9%
	Sociales	Mujer	30%	50%	20%
		Hombre	36.5%	26.9%	36.5%
	Total	Mujer	15.0%	25.0%	60.0%
		Hombre	30.3%	13.5%	56.2%
Actual	Lengua	Mujer	0%	0%	100%
		Hombre	0%	25%	75%
	Sociales	Mujer	13.3%	0.0%	86.7%
		Hombre	7.5%	2.8%	89.6%
	Total	Mujer	6.7%	0.0%	93.3%
		Hombre	3.8%	13.9%	82.3%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, entre las actividades incluidas en el sector terciario, realizamos una clasificación pormenorizada en diferentes servicios como protección y seguridad, transporte, enseñanza, sanitario, etc. Un sector que permanece invariable en el tiempo es el ámbito de la protección y seguridad ya que en ninguno de los libros de texto actuales analizados encontramos mujeres que aparezcan desempeñando profesiones como policías, algo que puede favorecer la escasa presencia femenina en este sector. En la etapa de la Transición, las mujeres aparecían representadas en un 50% en ocupaciones vinculadas a la enseñanza. En cambio, en la etapa actual las mujeres están representadas en los libros examinados en un mayor número de servicios, como los de cargos públicos (30.8%), y sorprendentemente no encontramos ninguna mujer dedicada a la enseñanza.

Los hombres no solo aparecen representados en un mayor número de ocasiones en actividades en las que reciben un salario, sino que, además, sus empleos son mucho más variados: la presencia masculina es omnipresente en todos los sectores profesionales. Observamos así una clara discriminación en el mundo laboral, en la que se presenta tanto una segregación horizontal, como vertical. Dichas afirmaciones se corresponden con las presentadas por Nieves Blanco (2000). En su investigación, de un total de 56 libros de texto de la ESO, se contabilizaron únicamente 26 ocupaciones desempeñadas por personajes femeninos, frente a 209 profesiones diferentes ejercidas por personajes masculinos. Los niños cuentan así con un número mucho más amplio de posibilidades y oportunidades profesionales, encuentran en los libros de texto referentes entre los que poder decidir y elegir lo que quieran ser. En cambio, las niñas apenas encuentran modelos con los que poder sentirse identificadas y las profesiones que se presentan suelen ser muy estereotipadas y reducidas al cuidado y a las labores del hogar; lo cual no se corresponde con el avance de las mujeres en la actualidad. Sin embargo, estudios recientes muestran que se encuentran ciertas diferencias entre el tipo de estudios que chicas y chicos eligen. Como señalamos más arriba, estas diferencias en la elección de unas carreras profesionales u otras parece que no se deben a menor capacitación real de unos y otras en un ámbito determinado, sino a una decisión por optar por ocupaciones con las que se identifica más su rol social (Moso, González, Vasconez y Sanguña, 2017). Un motivo o razón que podría influir en esta decisión se encontraría en esta limitación profesional de las mujeres en los libros de texto.

En síntesis, los resultados y conclusiones derivadas de nuestra investigación, que pretendemos ir ampliando aumentando el tamaño de la muestra, al igual que los estudios anteriormente comentados, revelan el carácter androcéntrico de los libros de texto, en el que se reconoce una ausencia femenina en todos sus ámbitos y especialmente en relación a la aportación de la mujer en el desarrollo socioeconómico del país. Se hace evidente la importancia de continuar investigando y profundizando en los manuales escolares desde la perspectiva de género, ya que incluso en los más actuales persisten estereotipos anacrónicos que se refuerzan y manifiestan en dicho material didáctico y que se trasladan a la vida académica, profesional y personal de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas, J. (1982). Mensaje 5 Lengua Castellana. La Coruña, España: Everest.
- Bello, C., Bernal, T., Lluva, C., Magarzo, J. L., y Zaragoza, P. (2011). Lengua 5 Educación Primaria. Madrid, España: ANAYA.
- Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla, España.
- Blanco, N. (2007). Análisis de materiales curriculares, en A. Vega. (Ed.), Mujer y educación una perspectiva de género (pp.105-115). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. B., y Hernández, R. (2005). Identificación de los estereotipos sexistas en el currículo oculto del colegio de bachillerato Dolores María Ucrós de Soledad. Revista Psicogente, 8(13), 9-16.
- Caro, F., García, M., y Bezunarte, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género. Palabra Clave, 17(3), 828-853.
- Escolano, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach, y M. Somoza. (Eds.), Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina (pp. 35-45). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, M., y García, L. (1982). Etnos 5 EGB Ciencias Sociales. Barcelona, España: Barcanova.



- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Garreta, N., y Careaga, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88.
- Lezcano, S. (1977). Tontas útiles desde la EGB. *Cuadernos de psicología*, 11-12, 4046.
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez en los roles de género, en A. Vega. (Ed.), *Mujer y educación una perspectiva de género* (pp.79-89). Málaga, España: Ediciones aljibe.
- López-Navajas, A. (2015). Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Luengo, M. R. y Blázquez, F. (2004). Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes. Mérida, España: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Martín, R. (2006). El sexismo en los libros de texto. En M. Nuñez. (Ed.), *Educación y Mujeres II: materiales de trabajo* (pp.75-95). Sevilla, España. Editorial Arcibel.
- Mola, J. L., et al. (2015). *Ciencias Sociales 5 Educación Primaria*. Barcelona, España: Edebé.
- Moreno, A. (1987). El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona, España: Editorial La Sal.
- Moreno, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural, en C. Rodríguez. (Ed.), *Género y currículo aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp.103-126). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Moso, G. M., González, A. O., Vasconez, B. y Sanguña, E. (2017). El sexismo en la elección de carreras técnicas y propuesta de sensibilización sobre la equidad de género. *Ciencias Pedagógicas*, 3 (5), 341-373.
- Pérez, C., y Gargallo, B. (2007). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares, en *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Lectura y Educación*, Universitat Autònoma de Barcelona, Lloret de Mar, 626-636.
- Ruíz, L., y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 125-145.
- Subirats, M. (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal. Barcelona: Institut de Ciències de l'educació. universitat autònoma de Barcelona.



As primeiras mulheres “pioneiras” se formam na Escola Naval brasileira: adeus minha escola querida!

Guimarães Honorato, Hercules

Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, Brasil
e-mail hghhha@gmail.com

Resumo

A Escola Naval recebeu em 2014 a primeira turma de Aspirantes mulheres em seu curso de graduação. As “pioneiras”, como foram denominadas, significavam à época apenas 1,5% do total do corpo discente, um coletivo que desconhecia, como companheiros de farda, a figura feminina. O objetivo deste estudo é identificar as dificuldades enfrentadas pelas primeiras Aspirantes em sua inclusão, sua integração e seu desenvolvimento como mulheres e militares no decorrer dos quatro anos vividos na instituição. A abordagem desta investigação é de cunho qualitativo, tendo como metodologia principal um questionário com perguntas abertas e fechadas para as doze Aspirantes. As instituições de formação superior militar desejam que as suas Cadetes/Aspirantes conheçam as representações sociais e militares, descubram sua vocação, apreendam o estilo de vida da tropa e os valores militares. Além disso, aspira-se a que se conscientizem sobre os comportamentos desejáveis que deverão seguir na profissão castrense, de dedicação à Força e à Pátria, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas da sociedade brasileira. Apesar de toda a dificuldade que travaram diariamente para vencer as batalhas do cotidiano, as pioneiras têm uma carreira que enche de orgulho os seus corações, que amplia o patriotismo, que ensina respeito mútuo e à hierarquia, e que valores como companheirismo, cordialidade e lealdade sempre serão cultuados. Ao final, o que ficou evidenciado nas respostas ao questionário foi que elas estão se preparando para dar continuidade à carreira militar, porém, com a certeza de que ainda há desafios pela frente e que, mostrando a capacidade intelectual, física e profissional que possuem, conquistarão um espaço maior no meio militar. As doze Aspirantes mulheres, em dezembro de 2017, se formaram. Podemos afirmar, portanto, que este é o reconhecimento da Marinha por quatro anos dedicados a construção do ser marinheiro, independente do seu gênero.

Abstract

In 2014, the Naval Academy welcomed their first class of midshipwomen in the graduation course. The “pioneers” – as they were named – at that time represented only 1.5% of the entire student body, a group that had never seen females as their uniform peers. This study has the purpose of identifying the problems faced by the first midshipwomen, regarding their inclusion, integration, and development as women and military throughout the four years they lived in the Institution. The approach used in this investigation is qualitative by nature, its main methodology being a questionnaire comprising both open- and close-ended questions to all twelve midshipwomen. The military higher education institutions want their cadets to be aware of the social and military representations, to find their vocation, and to adopt the military values and the troops lifestyle. Furthermore, they are expected to be cognizant of the desirable behaviors they should adopt in the soldierly occupation, of commitment to the Armed Forces and to their country. In spite of all the trouble they had every day to overcome daily hurdles, the pioneers have a career that fills their hearts with pride, enhancing patriotism, teaches mutual respect and hierarchy, and that values like companionship, cordiality, and loyalty shall always be worshipped. At the end of the day research, what became evident from the responses to the questionnaire was that they are getting ready to continue on their military careers, however without a doubt that there still will be challenges to be faced, and that, by demonstrating the intellectual, physical, and professional skills they have, they’ll conquer more space in the military milieu. The twelve midshipwomen graduated in December 2017. Therefore we can state that this is the Navy’s recognition for four years dedicated to building a seaperson, regardless of their gender.

Palavras-chave: Escola Naval brasileira, Ensino superior militar, Inclusão de gênero.

Keywords: Military Higher Education, Brazilian Naval Academy, Gender Equality.



INTRODUÇÃO

“Adeus, minha Escola querida

Adeus, vou à Pátria servir;

Adeus, camaradas gentis, adeus, adeus,

Adeus, eu vou partir, eu vou partir. [...]”

(Letra e música do Aspirante Luiz F. de Magalhães)

A Marinha do Brasil (MB) foi a pioneira na admissão de mulheres em seus quadros em 1980, cujo objetivo principal era a necessidade de liberar o militar operativo para as “atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval” (Mendes, 2010, p.1). Ao longo dos anos, acompanhamos uma evolução com cessão de novas oportunidades no quadro do Corpo Feminino nas Forças Armadas brasileiras, que, seguindo a experiência positiva da Marinha, incorporaram mulheres em suas fileiras: a Aeronáutica em 1982 e o Exército em 1992. Cada uma das Forças Armadas foi ampliando o percentual feminino efetivo conforme suas necessidades e experiências com o trabalho durante esses mais de 30 anos.

Seguindo na vanguarda, a MB abrilhantou o contexto histórico da inclusão de gênero quando, em 2012, promoveu a Dr^a. Dalva Maria Carvalho Mendes ao posto de Contra-Almirante, sendo a primeira mulher a atingir o mais alto cargo da profissão militar. Nesse caminhar, podemos salientar que a construção da identidade do militar sempre esteve associada à figura do homem, seja na Marinha, no Exército ou na Força Aérea, o que se tornou, antropológica e socialmente, uma construção histórica de conquistas vitoriosas e recuos sentidos, tendo um grande desafio, que era a entrada das mulheres em um mundo até então exclusivamente masculino.

Em 2014, a Escola Naval (EN) recebeu a primeira turma de Aspirantes do sexo feminino em seu curso de graduação. Futuramente, atuariam na área de apoio como Oficiais do Corpo de Intendentes da Marinha (CIM). As “pioneiras”, como foram denominadas, significavam à época apenas 1,5% do total do corpo discente, um coletivo que desconhecia, como companheiros de farda, a figura feminina, e que, a partir daquele ano, estaria lado a lado nas ordens-unidas, nas formaturas, nas salas de aula, nas atividades esportivas, em síntese, no dia a dia da caserna.

Atualmente, a EN possui Aspirantes mulheres em todos os quatro anos da graduação, em um total de 46, sendo 12 no último ano, o foco de nosso estudo, 10 no terceiro, 11 no segundo e 13 no primeiro. Podemos verificar que nem todas conseguiram o sucesso de ultrapassar as barreiras de uma formação rígida acadêmica e de limites inerentes as atividades de educação física, mas continuam com o sonho de saírem Oficiais da Marinha do Brasil, bacharéis em “Ciências Navais”.

Assim exposto, o objetivo deste estudo é identificar as dificuldades enfrentadas pelas primeiras Aspirantes em sua inclusão, sua integração e seu desenvolvimento no decorrer dos quatro anos vividos na EN. A abordagem desta investigação é de cunho qualitativa, tendo como metodologia principal um questionário com perguntas abertas e fechadas para as doze Aspirantes. A questão que norteou este estudo foi: como se desenvolveram como militares e mulheres durante a graduação na EN em um espaço predominantemente masculino?

1. A MULHER NAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS VIA FORMAÇÃO SUPERIOR

O trabalho feminino teve o seu ponto de ruptura, no que tange ao reconhecimento da sociedade como força de trabalho, durante a Revolução Industrial. Os novos fatores introduzidos pela industrialização afetaram a força de trabalho de ambos os sexos. “A mulher, antes considerada mais fraca para o trabalho braçal, poderia contar com instrumentos que fariam a produção depender menos de força física.” (Souto Maior, 2008 como citado em Treviso, 2008, p.23). A busca pela igualdade de gênero no mercado de trabalho é alvo de discussões desde a inserção da mulher na esfera trabalhista, prin-

principalmente no que tange a assuntos em que sua colocação irá lhe exigir maiores condições físicas, como é o caso da carreira militar.

Toda essa evolução e os movimentos para equalização de oportunidades entre homens e mulheres não poderiam deixar o trabalho nas Forças Armadas fora deste processo, pois enquanto as mulheres estiverem excluídas deste círculo restrito, a instituição não desenvolverá todo o seu potencial. Em um estudo realizado pelo Instituto Igarapé¹, alguns mitos sobre a entrada de mulheres nas Forças Armadas do Brasil foram quebrados, como aquele que afirma que a presença de mulheres afeta a moral e a coesão das tropas, ao contrário, estudos demonstram que a integração melhora a moral e o profissionalismo dos combatentes.

Como Força Armada brasileira, a MB destacou-se como pioneira ao admitir mulheres em seu quadro no ano de 1980, como já comentado. O quadro 1 apresenta a evolução da incorporação de mulheres militares explicitando as principais formas de ingresso do Corpo Feminino, que representaram marcos históricos e legais, e seus respectivos anos de admissão, bem como os quadros e corpos que foram constituindo ao longo de suas carreiras militares.

Quadro 1 – Admissão das Mulheres nas três Forças Armadas.

FORÇA	MARINHA	FORÇA AÉREA	EXÉRCITO
ANO DE ADMISSÃO	1980	1982	1992
QUADRO / CORPO	Corpo Auxiliar Feminino da Reserva	Corpo Feminino da Reserva	Quadro Complementar de Oficiais
MARCO LEGAL	Lei nº 6.807, de 1980	Lei nº 6.924, de 1981	Lei nº 7.831, de 1989
ANO DE ADMISSÃO	2014	1995	2017
QUADRO / CORPO	Aspirantes da Escola Naval Intendência	Cadetes da Academia da Força Aérea Intendência	Cadetes da Escola Preparatória de Cadetes do Exército
MARCO LEGAL	Lei nº 12.704, de 2012	Aviso ministerial nº.006/GM3/024, de 1995	Lei nº 12.705, de 2012
ANO DE ADMISSÃO	2019	2003	2018
QUADRO / CORPO	Aspirantes da Escola Naval Armada e Fuzileiros Navais	Cadetes da Academia da Força Aérea Pilotos	Cadetes da Academia Militar de Agulhas Negras
MARCO LEGAL	Memorando ET-2017/03-01142 de 10/04/17	Portaria nº 556T/GC3, de 2002	Lei nº 12.705, de 2012

Fonte: Ministério da Defesa.

Atualmente, as mulheres em formação superior militar participam das academias militares congêneres. A Aeronáutica foi a pioneira na inserção de mulheres nas suas fileiras da Academia da Força Aérea (AFA), admitindo, em 1995, para o Quadro de Intendentes, e oito anos depois, em 2003, também foi aberto a elas o Curso de Formação de Oficiais Aviadores. A Marinha foi a força armada sucessora, que incorporou, em 2014, ao seu Corpo de Intendentes da Marinha da EN doze mulheres. Por fim, quarenta jovens se apresentaram na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEX), em Campinas/SP, e estarão formando fileiras na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em 2018, podendo se incorporar ao quadro de Material Bélico ou ao serviço de Intendentes.

¹ Situado na cidade do Rio de Janeiro, tem como objetivo propor soluções inovadoras a desafios sociais complexos, por meio de pesquisas, novas tecnologias, influência em políticas públicas e articulação. Disponível em: <<https://igarape.org.br/sobre/sobre-o-igarape/>>. Acesso em: 06 out. 2017.



O ingresso da mulher na carreira militar, portanto, simboliza um grande avanço na busca pela igualdade de gênero, sendo então um “marco nacional, com importantes repercussões e reflexos, não apenas no âmbito das Forças Armadas, mas na sociedade brasileira de modo geral” (Andrada & Peres, 2012, p.54), abrindo desta maneira novas expectativas profissionais para a esfera militar e evidenciando a grande importância da integração entre homens e mulheres.

2 AS PRIMEIRAS “SENTINELAS DOS MARES”

Com o advento da entrada das primeiras Aspirantes mulheres, a EN passou a contar com a presença de três Oficiais que foram nomeadas e designadas para enfrentarem esse novo desafio. A primeira a integrar essa equipe foi uma pedagoga e, posteriormente, uma intendente da Marinha e uma psicóloga. O que também se tornou um fato precursor foram as presenças dessas mulheres militares compondo o quadro de oficiais do setor do Comandante do Corpo de Aspirantes. Vale ressaltar ainda que essa quebra de paradigma foi importante para que se começasse a imbuir uma nova conduta aos oficiais e alunos que já pertenciam à Escola, fazendo com que todos, corpo docente e discente, se familiarizassem com a presença de companheiras femininas a partir daquele momento.

Foi no dia 12 de janeiro de 2014 que as “pioneiras” chegaram à Ilha de Villegagnon, para se apresentarem e iniciarem o período de adaptação, momento em que, pela primeira vez, haveria o contato entre homens e mulheres que estavam ali com o mesmo propósito, tornarem-se Aspirantes. O período em questão, é o momento em que ocorre a transição da vida civil para a vida militar, é a fase em que aprendem sobre as regras e os atributos basilares da formação militar-naval, a hierarquia e a disciplina. No Estágio de Adaptação, segundo Honorato e Rabello (2014, p.11), “os novatos não têm tempo nem para pensar, com todos os momentos ocupados por algumas atividades, desde físicas, militares e até burocráticas”.

Ao passarem por essas semanas de árduo treinamento e aprendizado, puderam conquistar suas platinas e galgar ao posto de Aspirantes da Marinha. Porém, ainda era o começo de um grande caminho com muitos óbices que foram vencidos. A integração entre os gêneros dentro da turma fora iniciada na adaptação; no entanto, ainda seria algo fomentado dentro do Corpo de Aspirantes por mais quatro anos. As Aspirantes participaram ativamente de vários setores da EN. No esporte, destacam-se por estarem frequentemente no pódio nas competições; no acadêmico, algumas compõem o quadro de monitoras de disciplinas; no setor sociocultural, fazem parte de alguns cargos da Sociedade Acadêmica Phoenix Naval e estão sempre envolvidas na elaboração dos eventos; entre outras atividades. Ademais, é importante informar que 5 (cinco) delas participaram como adaptadoras, seja como auxiliares ou encarregadas, nos diversos setores da adaptação, em 2016 e 2017, onde conseguiram demonstrar a liderança que possuem, transformando homens e mulheres civis em militares.

A Capitã de Corveta (IM) Geórgia Rita Macieira Ramos Nizer, uma das primeiras oficiais que chegaram à instituição para auxiliar na integração e desenvolvimento das Aspirantes, relatou que: *“As 12 Aspirantes, conseguiram durante esses anos angariar lugares que não imaginávamos, elas sem dúvidas ultrapassaram as expectativas que as depositamos. Mas, cabe a mim também salientar que ainda há inúmeros espaços na Escola Naval que próximas Aspirantes das turmas subsequentes podem conquistar, e mostrar cada vez mais a capacidade que a Mulher Militar tem de exercer as mesmas funções que os homens”*.

DISCUSÃO E CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como principal instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas às 12 Aspirantes, com o objetivo de compreender como foi o processo de integração entre os gêneros. A fim de preservar a identidade das respondentes quando suas respostas forem mencionadas, elas foram denominadas pelo código alfanumérico “Asp.1” a “Asp.12”, escolhidas aleatoriamente, sem nenhum critério de ordem.

Na pergunta que tratava de conhecer qual a grande dificuldade enfrentada durante os quatro anos de graduação militar em relação à integração com os colegas de gênero masculino da sua própria



turma, a resposta foi unânime - a diferença imposta pela própria organização. As seguintes respostas podem ratificar: *“normas diferentes impostas, como não poder circular nos corredores dos camarotes e diferença nos serviços por sermos mulheres”* (Asp.12); *“das diferenças, principalmente nos primeiros anos, quando cursamos disciplinas distintas dos demais, ou pelo fato de termos deixado de cursar certos assuntos”* (Asp.4). Além disso, acrescentando a essa questão, a Asp.8 contribuiu com outro ponto de vista: *“A desconfiança quanto à nossa competência e capacidade de cumprir todas as atividades necessárias aqui. Quebrar essa situação inicial demandou certo tempo e nos manteve ‘distantes’ da turma por um tempo”*.

Como as novas Aspirantes representavam um ineditismo na formação superior militar da MB, a presença delas no início incomodava sobremaneira os homens, pois acreditavam que elas possuíam privilégios: *“o fato de ‘levarmos vantagens’ se torna uma desculpa constante quando conquistamos algo por mérito e esforço próprio”* (Asp.4); *“ainda existem alguns que acham que somos muito privilegiadas”* (Asp.9).

Um ponto relevante levantado no desvelar da questão 2 foi o fato de que todas acreditavam que esses inconvenientes ao longo do curso, apesar de não terem sido extintos, foram atenuados. A Asp.12 assevera que *“aos poucos conseguimos quebrar as barreiras iniciais e fazê-los entender que não queremos ser tratadas de forma diferente, mas nos misturar a eles”*, o que foi ratificado pela Asp.10, *“essa dificuldade persistiu, mas aos poucos foi diminuindo, devido ao tempo de convívio que fortaleceu os laços de fraternidade”*.

Uma pergunta avaliou como está sendo, hoje, a relação delas com o universo masculino, tanto com os Aspirantes quanto com os Oficiais na caserna, depois de quatro anos de relacionamento. Um revelaram estarem tranquila, outras de muito profissionalismo, ou mesmo normal; *“a convivência se dá com muita fluidez se comparado ao início, vejo que somos mais, de certa forma, ‘aceitas’ e estamos melhor inseridas”* (Asp.1). O que chamou a atenção, porém, foi a observação exposta no que se refere ao relacionamento com os Oficiais: *“alguns Oficiais recém-embarcados na EN possuem uma dificuldade em lidar com a presença das Aspirantes femininas”* (Asp. 4).

Por serem minoria, diversas vezes ficavam em situação de destaque, sendo a todo instante vigiadas, fato este que levou a indagá-las sobre a possível existência da diferença no tratamento entre elas e os Aspirantes masculinos. A Asp.6 diz que *“é perceptível que o Oficial masculino muda de certa forma seu comportamento quando está falando com Aspirante do sexo feminino”*. A Asp.7 revela que ocorreram casos pontuais de discrepâncias no tratamento, mas que em geral é de modo análogo.

A última questão retratada nesta análise tem o intuito de saber quais serão os maiores desafios das futuras Tenentes Intendentes após sua graduação. A maioria posiciona a conciliação entre a família e o trabalho, mas houve também duas respostas interessantes – a primeira é da Asp.6: *“manter o respeito pelo meu trabalho e profissão não por ser mulher, mas por dar o meu melhor e fazer tudo de forma correta”*; a segunda, da Asp.11, expõe que o maior desafio será *“lidar com os mais modernos, tendo em vista que a cultura do país ainda não se adaptou ao fato de ver mulher em posição de liderança”*.

Existe um aumento da participação das mulheres em diversas ocupações profissionais, até pouco tempo notadamente masculinas. A mudança estrutural nas relações entre gêneros evoluiu consideravelmente nos últimos anos e, como somos frutos de uma construção social histórica, uma vez abertas as oportunidades, as mulheres estão demonstrando seu valor e sua capacidade de decisão e liderança.

A história das mulheres nas academias militares começou com a AFA, em 1996, e agora termina o ciclo de conquistas com a entrada de quarenta jovens brasileiras na graduação do Exército. A mulher, independentemente do seu ambiente de trabalho, é um ser à procura de deixar de ser apenas o Outro, procurando ser realmente o Sujeito, ativo e igual em todos os aspectos e atividades de nossa vida em sociedade.

As instituições de formação superior militar desejam que as suas Cadetes/Aspirantes conheçam as representações sociais e militares, descubram sua vocação, apreendam o estilo de vida da tropa e os valores militares. Além disso, aspiram-se a que se conscientizem sobre os comportamentos desejáveis que deverão seguir na profissão castrense, de dedicação à Força e à Pátria, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca respaldo para um país forte e desenvolvido.



Tudo o que foi exposto em curtas pinceladas mostra o caminho pelo qual as “pioneiras” conseguiram estabelecer no Corpo de Aspirantes, evidenciando que é possível fazer com êxito as mesmas atividades, antes executadas exclusivamente pelos Aspirantes masculinos. Enfatizamos que, apesar de toda a dificuldade e da luta que travaram diariamente para vencer as batalhas do cotidiano, as Aspirantes pioneiras têm uma carreira que enche de orgulho os seus corações, que amplia o patriotismo, que ensina respeito mútuo e à hierarquia, e em que valores como companheirismo, cordialidade, lealdade serão sempre cultuados.

Ao final, o que ficou evidenciado nas respostas ao instrumento de coleta de dados foi que elas estão se preparando para dar continuidade à carreira militar, porém, com a certeza de que ainda há desafios pela frente e que, mostrando a capacidade intelectual, física e profissional que possuem, conquistarão cada vez mais um espaço maior no meio militar.

Em dezembro 2017, ano da formatura da Turma “Alte Gastão Motta”, onde são integrantes participativas, podemos afirmar que este é o reconhecimento da Marinha do Brasil por quatro anos dedicados a construção do ser marinho, independente do seu gênero. Assim, como bem escrito no hino da epígrafe introdutória, poderão cantar a plenos pulmões e com lágrimas nos olhos: “*Adeus, minha Escola querida, Adeus, vou à Pátria servir, Adeus, camaradas gentis, adeus, adeus, Adeus, eu vou partir, eu vou partir. [...]*”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrada, S. A. de, & Peres, H. M. (2012). *Mulheres a Bordo: 30 Anos de Mulher Militar na Marinha do Brasil*. Rio de Janeiro: Hmperes & Associados.
- Honorato, H. G., & Rabello, D. de A. (2014). As Primeiras Aspirantes da Escola Naval: Inclusão, Trajetórias Iniciais e Boas-vindas às Novas “Sentinelas dos Mares”. *Revista de Villegagnon*, ano IX, n.9, 6-15.
- Mendes, L. C. K. B. (2010). *Subsídios sobre a presença da mulher na MB*. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha.
- Treviso, M. A. M. (2008). A discriminação de gênero e a proteção à mulher. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho*, 3a Região, Belo Horizonte, 47(77), 21-30, jan./jun.



La Participación de las mujeres africanas en la Educación Superior

Hernández Hernández, Virginia María
Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España
alu0100889888@ull.edu.es

Ramos Rodríguez, Laura
Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España
alu0100880878@ull.edu.es

González Pérez, Inmaculada
Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España
mifonpe@ull.edu.es

Resumen

El informe que se desarrolla a continuación presenta un análisis comparativo sobre la situación de las mujeres africanas en la Educación Superior en los países de Cabo Verde, Marruecos y Mauritania. Se parte de un estudio general de la situación de la mujer en África, así como una investigación sobre el contexto político, social y económico de los países seleccionados. Posteriormente, se ha realizado una recogida de datos e información vinculada a las siguientes categorías: Indicadores Educativos, Titulaciones escogidas en función del sexo y Profesorado Universitario. De esta manera, se han utilizado fuentes primarias y secundarias de carácter cualitativo y descriptivo, así como datos cuantitativos, que han permitido realizar el análisis comparativo necesario para el desarrollo de esta investigación. Dichos datos han permitido conocer las semejanzas y diferencias de género en educación existentes en los países nombrados y el grado de inclusión actual de la mujer en la Educación Superior. Asimismo, se incluirá una propuesta de mejora basada en las debilidades y fortalezas encontradas.

Abstract

This report is a comparative analysis of the situation of African women in Higher Education in the countries of Cape Verde, Morocco and Mauritania. It begins with a general study about the situation of women in Africa, as well as an investigation on the political, social and economic context of the selected countries. Afterwards, a data and information collection was carried out about the following categories: Educational Indicators, Degrees chosen depending on the sex and University Teaching Staff. In a certain way a qualitative and descriptive source have been used, as well as quantitative data which have allowed the comparative analysis required for the development of this research. These data have allowed to know the similarities and differences of gender in education and the inclusion of women in Higher Education. Likewise, this report included an improvement proposal based on the weaknesses and strengths founded.

Palabras clave: Educación Superior, Mujer, Cabo Verde, Mauritania, Marruecos.

Keywords: Higher Education, Woman, Cape Verde, Mauritania, Morocco.

INTRODUCCIÓN

El tema central elegido para el desarrollo de esta investigación ha sido la participación de las mujeres africanas en la Educación Superior en Cabo Verde Mauritania y Marruecos. Estos países han sido elegidos ya que se encuentran situados en un continente en el que durante muchos años ha predominado la exclusión de la mujer en todos sus ámbitos. Aunque en los últimos años la situación de las mismas ha cambiado, y a pesar de que todavía quede mucho por hacer, es esencial establecer cuál es su situación en la educación, concretamente en el ámbito universitario. Todo ello porque la educación supone para muchas de ellas una vía de escape para salir del mundo rural en el que viven con sus familias, poder conseguir un trabajo digno, poder ser autosuficientes y autónomas en sus decisiones y les permite poder luchar por sus derechos y exigencias.

De esta manera, el objetivo principal de esta comunicación es conocer la realidad de las mujeres caboverdianas, mauritanas y marroquíes en la Educación Superior para poder contrastar el discurso social existente en la actualidad referida a la exclusión de las mismas. Para ello, se han establecido

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.043>



una serie de hipótesis que serán rechazadas o aceptadas en función del análisis de la información y los datos obtenidos. Asimismo se incluirá una propuesta de mejora basada en las diferentes realidades sociales, económicas y políticas de los países que ocupan esta comunicación.

1. OBJETIVOS

El objetivo general es conocer la situación de las mujeres caboverdianas, marroquíes, mauritanas y malíes en la Educación Superior. Para ello, se han establecido una serie de objetivos específicos:

- Analizar los indicadores educativos en Cabo Verde, Mauritania y Marruecos.
- Identificar las titulaciones escogidas en función del sexo en Cabo Verde, Mauritania y Marruecos.
- Indicar la cantidad de profesores y profesoras en las universidades públicas de Cabo Verde, Mauritania y Marruecos.

2. MARCO TEÓRICO

En todos los países seleccionados, como en la mayoría de los países del mundo, sigue existiendo una cultura patriarcal que se trasmite de generación en generación debido a los pensamientos, valores y normas sociales que dejan a la mujer en una posición de inferioridad con respecto al hombre. De esta manera, la violencia doméstica, el matrimonio infantil, la poligamia y la mutilación genital son problemas comunes en todos los países, siendo factores que impiden que las niñas puedan acceder a la educación, concretamente a la Educación Superior. Además, esta cultura patriarcal sigue vigente porque existen leyes que la apoyan. Por ejemplo en Marruecos, el Código de la Familia permite el matrimonio infantil y la poligamia (CNDH, 2015).

Otro problema común es la feminización de la pobreza, es decir, las mujeres y niñas que viven en zonas rurales tienden a ser más vulnerables que el resto. Su situación de pobreza afecta al acceso a los distintos niveles educativos y sobre todo a la Educación Superior. De esta manera, las mujeres se han visto privadas del acceso igualitario a las oportunidades económicas, desarrollo humano, acceso a instituciones y leyes que protejan sus derechos, y empeorando la situación de pobreza de las mujeres (Lopes da Silva, 2016a).

Además, existen numerosas restricciones tanto a nivel local como global que dificultan el acceso de la mujer a la participación política y a los puestos de liderazgo. Sin embargo, Cabo Verde contiene el mayor número de mujeres en cargos ministeriales en África, de los cuáles en 2016 de los 17 ministros del gobierno de Cabo Verde, 9 eran mujeres (IPS, 2016).

Finalmente, en la mayoría de estos países la mejora del nivel educativo de las mujeres no es sinónimo de un mayor acceso al mercado de trabajo y al empleo de calidad. Por ello, son muchas las mujeres que no continúan estudios de Máster y Doctorado ya que estos estudios no son reconocidos como sí ocurre con los hombres (Lopes da Silva, 2016b).

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado un método comparativo en el que se ha realizado una comparación de la situación de las mujeres caboverdianas, mauritanas y marroquíes en la Educación Superior. Para poder desarrollar la metodología indicada se ha seleccionado un enfoque por aproximación de problemas, utilizando los problemas concretos hallados en la Educación Superior. Además, se ha considerado que el nivel de aplicación más adecuado para la realización de esta investigación es el prospectivo ya que este enfoque permite establecer, de manera aproximada, lo que podrá ocurrir o no en el futuro si se sigue manteniendo determinadas tendencias.

Asimismo, los recursos metodológicos utilizados han sido el análisis de contenido y análisis estadísticos, haciendo uso de una serie de fuentes de información primarias (como UNESCO, ONU MUJERES, Instituto de Estadística de la UNESCO, UNICEF), secundarias (revistas académicas como la



Revista de Educación, Revista de Educación Comparada, Oficina de Información Diplomática) y terciarias (como Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), Comisión Nacional de Derechos Humanos de Marruecos (CNDH)), siendo fundamentales para el desarrollo de la investigación.

4. HIPÓTESIS Y CATEGORÍAS

4.1. Hipótesis comparativas

- La tasa de matriculación de mujeres en la Educación Superior es mayor en Marruecos que en Cabo Verde y Mauritania.
- La tasa de graduación de mujeres en la Educación Superior es mayor en Cabo Verde que en Marruecos y Mauritania.
- La tasa de repetición y deserción de mujeres en Mauritania y Marruecos es mayor que en Cabo Verde.
- En Cabo Verde, Mauritania y Marruecos los hombres tienden a matricularse en titulaciones relacionadas con ingenierías y las mujeres en titulaciones relacionadas con la educación y el cuidado.
- El número de mujeres y hombres profesores en las universidades de Cabo Verde, Mauritania y Marruecos es igual en dichos países.

4.2. Categorías clasificatorias.

- Indicadores educativos:
 - a. Tasa de matriculación.
 - b. Tasa de repetición.
 - c. Tasa de deserción.
- Titulaciones escogidas en función del sexo:
 - a. Educación.
 - b. Ciencias.
 - c. Artes y Humanidades.
 - d. Administración de Empresas y Derecho.
 - e. Salud y Bienestar.
- Profesorado universitario:
 - a. Cantidad de profesores y profesoras.
 - b. Responsabilidades y cargos.

5. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES COMPARATIVAS

A continuación se procederá al análisis de información y datos, estableciendo si se aceptan o se rechazan las hipótesis planteadas en un principio. La primera hipótesis, que se incluye en la categoría de Indicadores Educativos, establecía que la *tasa de matriculación de mujeres en la educación superior es mayor en Marruecos que en Cabo Verde y Mauritania*.

Para establecer si era cierta o no, en primer lugar se atendió al total de personas matriculadas en los niveles de grado, máster y doctorado y su distribución por sexos en cada país. Esto permitió establecer que Cabo Verde es el único país en el que el número de mujeres matriculadas en el nivel de grado fue superior al de los hombres en 2016. De hecho, un 60,1% de mujeres se matricularon en dicho



año. En los niveles de máster y doctorado, la situación cambia, y el número de hombres matriculados supera al de las mujeres en todos los países. La desigualdad se hace más notable en Mauritania donde los porcentajes son muy inferiores al de los hombres. De hecho, en el nivel de Máster las mujeres mauritanas representan el 28% de las personas matriculadas en 2016. (UIS, 2016a).

En segundo lugar, se realizó una comparación entre el número de mujeres matriculadas en cada país. Para ello, se tuvo en consideración el número de mujeres que se encontraban en edad de cursar la Educación Superior en cada país en 2016. Esto permitió establecer que Cabo Verde es el país en el que se matricularon más mujeres en el nivel de grado y, por lo tanto, la hipótesis se rechaza en este nivel. Sin embargo, en los niveles de máster y doctorado, el número de mujeres que se matricularon en comparación con las que se encontraban en edad de estudiar es prácticamente insignificante. No obstante, en ambos niveles educativos se matricularon más mujeres marroquíes que en el resto de países y, por lo tanto, la hipótesis se acepta en los niveles de posgrado.

En cuanto a la segunda hipótesis, incluida en la categoría de Indicadores Educativos, establecía que *la tasa de graduación de mujeres en la Educación Superior es mayor en Cabo Verde que en Marruecos y Mauritania*. En el nivel de grado de nuevo destaca Cabo Verde, ya que se graduaron en 2016 383 mujeres más que hombres (UIS, 2016b). Esto es bastante significativo porque no existen prácticamente diferencias en el número de hombres y mujeres en edad de cursar la educación superior en 2016 en dicho país. Por lo tanto, el hecho de que haya más mujeres graduadas no se justifica por una cuestión demográfica.

Sin embargo, en los niveles de posgrado la situación es inversa. En el nivel de máster se graduaron más hombres que mujeres en 2016 en todos los países. La mayor desigualdad se encuentra en Mauritania, donde se graduaron 90 hombres más que mujeres (UIS, 2016b). En cuanto al nivel de doctorado, no se ha podido establecer una comparación porque los porcentajes eran nulos o insignificantes.

De esta manera, una vez analizado el número de mujeres graduadas, se pudo establecer que en el nivel de grado la hipótesis es aceptada porque en Cabo Verde el porcentaje de mujeres graduadas es mayor que en el resto de países (2,9%), aunque las diferencias son escasas con Marruecos (2,59%) (UIS, 2016b). Sin embargo, se rechaza en los niveles de máster y doctorado porque se graduaron más mujeres en Marruecos que en Mauritania y Cabo Verde.

La hipótesis 3 establecía que *la tasa de repetición y deserción de mujeres en Mauritania y Marruecos es mayor que en Cabo Verde*. Esta hipótesis no pudo ser rechazada ni aceptada porque no existen datos cuantitativos referentes a la Educación Superior. Sin embargo, sí existen algunos estudios que reflejan que Marruecos logró reducir sus tasas de repetición gracias a la Reforma LMD (realizada con el objetivo de adaptarse al sistema europeo). Asimismo, el Ministerio de Educación de Marruecos ha elaborado proyectos que incorporan medidas contra la repetición y el abandono de las niñas, pero sobre todo se centran en la enseñanza primaria y secundaria, es decir, ninguno de ellos recoge medidas específicas para evitar que las mujeres repitieran o abandonaran sus estudios universitarios (UNESCO, 2017a).

En cuanto a Cabo Verde, también existe un estudio realizado por el Banco Mundial (2012) en el que se expone que las principales causas que obligan a una mujer a abandonar sus estudios son el no poder combinar el trabajo doméstico y el cuidado de sus hijos e hijas con los estudios, la falta de apoyo de los maridos, la distancia entre su casa y la universidad o por cuestiones económicas.

Otra categoría seleccionada para la realización de esta investigación se denomina «Titulaciones escogidas en función del sexo». Para ello, se ha planteado la hipótesis 4 de esta investigación: *En Cabo Verde, Mauritania y Marruecos los hombres tienden a graduarse en titulaciones relacionadas con ingenierías y las mujeres en titulaciones relacionadas con la educación y el cuidado*.

Para la realización esta investigación, se han seleccionado los datos encontrados en el Instituto de Estadística de la UNESCO sobre los graduados y graduadas en cinco campos de educación diferentes en el año 2016 de Cabo Verde, Mauritania y Marruecos. Esos campos de educación seleccionados son: «Educación»; «Ciencias»; «Artes y Humanidades»; Administración de Empresas y Derecho»; y Salud y Bienestar».

Tras realizar una comparación entre los porcentajes de hombres y mujeres graduados, se han seleccionado los mayores porcentajes por campo de educación en cada uno de los países. De esta manera, se ha podido observar cómo la mayor cantidad de hombres y mujeres se graduaron en el mismo campo de educación en dichos países. Es decir, en Cabo Verde el mayor porcentaje de hombres y mujeres fueron graduados en Administración de Empresas y Derecho; en Mauritania, en Artes y Humanidades; y en Ma-

ruecos, en ciencias (UIS, 2016c). Esto llama la atención porque tanto hombres como mujeres en cada país se decanta por el mismo campo de estudio y esto puede deberse a que son carreras que suelen tener un mayor prestigio o demanda en dichos países. De este modo, se rechaza la hipótesis 4 ya que las mujeres no tienden a graduarse en carreras vinculadas a la Salud y Bienestar y Educación, sino que ha aumentado el número de graduadas en Ciencias y en Administración de Empresas y Derecho.

Por otro lado, también se ha seleccionado otra categoría para el desarrollo de la investigación denominada «Profesorado universitario». Para ello, se ha elaborado la hipótesis 5: *El número de mujeres y hombres profesores en las universidades de Cabo Verde, Mauritania y Marruecos es igual en dichos países.*

Tras realizar un análisis de los datos encontrados sobre la cantidad de profesores y profesoras en las universidades de dicho países en los años 2009 y 2014, se puede indicar que a pesar de que aumenta el número de mujeres y de hombres entre ambos años (excepto en Marruecos que solo hay datos del 2009), predomina una mayor cantidad de profesores que de profesoras. De esta manera, las mayores diferencias encontradas son en Marruecos en el año 2009 (8.570 hombres más que mujeres) (UIS, 2009) (UIS, 2014).

Asimismo, se ha realizado una investigación sobre las responsabilidades y cargos de cada una de las universidades públicas de los países seleccionados. Los resultados de dicha investigación demuestran que solo hay mujeres en los altos cargos en la única universidad pública de Cabo Verde (rectora y vicerrectora). Mientras que en las nueve universidades de Marruecos de las que se han encontrado datos y en la de Mauritania no hay mujeres en los altos cargos (UAE, s.f.) (UCA, s.f.) (UCD, s.f.) (UNICV, s.f.) (UH1, s.f.) (UNIVH2, s.f.) (UIZ, s.f.) (UMP, s.f.) (USMS, s.f.) (USMBA, s.f.). Por lo tanto, se debe rechazar la hipótesis planteada porque la cantidad de profesores y de profesoras en las universidades no es igualitaria.

5.1. Tabla de yuxtaposición de datos

Categoría	Subcategorías	Cabo Verde	Mauritania	Marruecos
Indicadores educativos	Matriculación	<p>En 2016, en estudios de grado se matricularon 11847 personas (4702 hombres y 7145 mujeres).</p> <p>En estudios de máster se matricularon 443 personas (233 hombres y 210 mujeres).</p> <p>En estudios de doctorado se matricularon 14 personas (11 hombres y 3 mujeres).</p>	<p>En 2016, en estudios de grado se matricularon 17425 personas (11641 hombres y 5784 mujeres).</p> <p>En estudios de máster se matricularon 2594 personas (1734 hombres y 860 mujeres).</p> <p>En estudios de doctorado o equivalente, se matricularon 25 personas (19 hombres y 6 mujeres).</p>	<p>En 2016, en estudios de grado se matricularon 673760 personas (357257 hombres y 316503 mujeres).</p> <p>En estudios de máster se matricularon 94802 personas (47392 hombres y 47410 mujeres).</p> <p>En estudios de doctorado se matricularon 26906 personas (16629 hombres y 10277 mujeres) (UIS, 2016d).</p>
	Tasas de repetición y deserción			
	Tasas de graduación	<p>En 2016 se graduaron 1289 personas en estudios de grado o equivalente (836 mujeres).</p> <p>En estudios de máster o equivalente, se graduaron 18 personas (7 mujeres).</p> <p>En estudios de doctorado no existen datos.</p>	<p>En 2016 se graduaron 2812 personas en estudios de grado (934 mujeres).</p> <p>En estudios de máster se graduaron 184 personas (47 mujeres)</p> <p>En 2015 en estudios de doctorado se graduaron 9 personas (1 mujer).</p>	<p>En 2016 se graduaron 80270 personas en estudios de grado (38751 mujeres).</p> <p>En estudios de máster, se graduaron 21391 personas (10297 mujeres).</p> <p>En estudios de doctorado se graduaron 1400 personas (426 mujeres) (UIS, 2016e).</p>



Titulaciones escogidas en función del sexo (año 2016)	Educación	El 20% de los graduados eran hombres y el 17% eran mujeres.	El 10% de los graduados eran hombres y el 4% mujeres.	El 5% de los graduados eran hombres y el 2% mujeres.
	Ciencias	Un 6% de los graduados eran mujeres y el 21% de los graduados eran hombres.	El 21% eran hombres graduados y el 16% eran mujeres.	E19% de los graduados eran hombres y el 17% mujeres.
	Artes y Humanidades	El porcentaje de graduados fue equivalente para hombres y mujeres, un 4%.	El 20% eran hombres y el 19% eran mujeres.	Los porcentajes eran semejantes para hombres y mujeres, un 14%.
	Administración de Empresas y Derecho	El 33% de los graduados eran mujeres y el 30% eran hombres.	El 27% eran hombres graduados y el 37% eran mujeres.	El 18% de los graduados eran hombres y el 21% eran mujeres.
	Salud y Bienestar	El 6% de los graduados eran hombres y el 16% eran mujeres.	El 0'54% de los graduados eran hombres y 0'3% eran mujeres.	El 0'91% de los graduados eran hombres y el 1'66% eran mujeres (UIS, 2016c).
Profesorado universitario	Cantidad de profesores y profesoras (año 2009)	En 2009, el número de contratados eran 177 profesores y 121 profesoras. En 2014, la cantidad de contratados en Educación Terciaria eran 339 profesores y 228 profesoras.	En 2009, el número de contratados eran 345 profesores y 25 profesoras. En 2014, El número de contratados eran 415 profesores y 33 profesoras.	En 2009, el número de contratados eran 11.970 profesores y 3.400 profesoras. En 2014 no hay datos (UIS, 2009) (UIS, 2014).
	Responsabilidades y cargos	En la única universidad pública de Cabo Verde, la Universidad de Cabo Verde, la rectora y vicerrectora del Área de Extensión Universitaria son mujeres. Y hay un hombre en el vicerrectorado del Área de Integración Tecnológica e innovación (UNICV, s.f.).	En la única universidad pública de Mauritania, La universidad de Nouakchott el presidente es un hombre y por lo tanto no hay mujeres en los altos cargos (UNM, s.f.).	De las trece universidades públicas que hay, se puede observar que estas universidades están presididas por hombres y por lo tanto, no hay mujeres (UAE, s.f.) (UCA, s.f.) (UCD, s.f.) (UH1, s.f.) (UNIVH2, s.f.) (UIZ, s.f.) (UMP, s.f.) (USMS, s.f.) (USMBA, s.f.).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las debilidades detectadas se han establecido una serie de propuestas de mejora tanto a nivel general como específico para cada país. En cuanto a nivel general:

- Marruecos y Mauritania podrían tomar como referencia el Instituto Caboverdiano para la Igualdad y Equidad de Género de Cabo Verde, donde se publican datos e informes sobre la situación de la mujer a nivel general y educativo. Esto le permite al país ver los avances en materia de género y tomar las medidas necesarias para empoderar a la mujer caboverdiana.
- Promover becas para cursar estudios de máster y doctorado, ya una de las causas que impiden a las mujeres cursar este tipo de estudio son cuestiones económicas.
- Las universidades podrían llevar a cabo campañas de sensibilización (tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general) que empoderen la figura de la mujer en todos los aspectos de la vida social, la investigación, el crecimiento económico... Además de programas de prevención de matrimonios y embarazos no deseados.

- Incluir contenidos relacionados con la igualdad y violencia de género en todas las titulaciones y formación específica al profesorado.
- Las universidades podrían realizar estudios anuales sobre las tasas de repetición y abandono con el objetivo de establecer sus propias medidas para evitarlo.
- Promover el acceso de las mujeres a todas las titulaciones, así como su contratación como docentes e investigadoras en todos los campos académicos. De esta manera podría existir una paridad de género en la Educación Superior y aumentaría el número de profesoras y alumnas en las universidades.
- Concesión de ayudas para el acceso a la Educación Superior para aquellas mujeres situadas en espacio rurales. A través de estas becas podrían pagarse sus estudios así como su estancia fuera del hogar y evitar su temprana incorporación en trabajos precarios.
- Creación de políticas que faciliten la conciliación familiar, para que la mujer pueda combinar trabajo-estudio-familia. Gracias a estas políticas se podría evitar la no contratación de las mismas por el hecho de ser madres.

Las universidades deben de tener un protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso sexual y sexista, con el objetivo de garantizar la seguridad de las alumnas, profesoras e investigadoras en los espacios universitarios.

Por otra parte, en cuanto a las propuestas específicas para cada país:

Cabo Verde

- Fomentar políticas de empleo para la inserción laboral de las mujeres: establecimiento de convenios entre las universidades y las instituciones. Las universidades pueden establecer convenios con dichas instituciones para que las prácticas externas se convirtieran en un periodo de adaptación y aprendizaje. Y si ha adquirido las habilidades y competencias, poder obtener el puesto de trabajo.
- Implementar políticas de becas dirigidas a mujeres para fomentar su acceso a los estudios de máster y doctorado. A través de estas becas aumentaría la cantidad de mujeres profesoras y el número de alumnas en las universidades.
- Existencia de un evaluador externo en las universidades. A través de este evaluador se podría garantizar que las medidas establecidas se están cumpliendo, conocer si sigues existiendo casos de desigualdad, etc.

Mauritania

- Implementar políticas de becas para fomentar el acceso de la mujer a estudios superiores. Uno de los mayores problemas en Marruecos son los matrimonios de chicas jóvenes con hombres por dinero sobre todo entre familias pobres y de zonas rurales, para que sus familias puedan vivir y esto dificulta su acceso a la educación. Por ello, si se ofrecieran ayudas estas podrían estudiar sin que sus padres se preocuparan de los pagos.

Marruecos

- Establecer medidas concretas para fomentar la inclusión de la mujer en la educación superior, ya que en Marruecos se han llevado a cabo programas dirigidos a evitar la discriminación de la mujer en las instituciones educativas, pero la mayoría se orientan a enseñanza primaria o secundaria. Además, para valorar el cumplimiento de estas medidas, se propone la existencia de un evaluador externo.

Como conclusión, es importante destacar que la desigualdad de género seguirá existiendo si no cambia el pensamiento y la cultura tradicional de la sociedad marroquí, mauritana y caboverdiana. Por ello, llevar a cabo políticas de igualdad es el primer paso necesario para que se produzcan cambios significativos en un futuro. No obstante, es totalmente necesario que los gobiernos y los ministerios de educación de cada país se comprometan con la inclusión de la mujer en la educación en todos los niveles educativos, porque si algo está demostrado es que la educación de las mujeres tiene un impacto significativo en su concepción sobre sí mismas, sobre sus prioridades y su futuro. Son las mujeres las que cambian el mundo, son las mujeres las que logran la igualdad de género y son las mujeres caboverdianas, mauritanas y marroquíes las que tienen el poder de cambiar sus sociedades. Pero para ello, necesitan contar con el apoyo de Gobiernos y los Ministerios de Educación para que nada ni nadie les impida formarse.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (2012). Construyendo Futuro: Como é que o Ensino Superior Pode Contribuir Para a Agenda de Transformação Económica e Social de Cabo Verde [PDF]. Recuperado de: <https://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/estudos-sobre-es-de-cv/send/10-estudos-sobre-es-em-cv/1-estudo-sobre-ensino-superior-cabo-verdiano>.
- CNDH (2015). Balance sobre la igualdad y la paridad en Marruecos. *Resumen ejecutivo* [PDF]. Rabat, CNDH. Recuperado de: http://cndh.ma/sites/default/files/cndh_-_r_e_-_web_parite_egalite_es_-.pdf.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2014). Docentes por nivel de enseñanza. *Educación Terciaria. Instituciones públicas*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-hr-teach-level>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2009). Docentes por nivel de enseñanza. *Educación Terciaria. Instituciones públicas*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-hr-teach-level>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2016a). Enrolment by level education [Base de datos]. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=147&lang=en>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2016b). Tertiary graduates by level education. [Base de datos]. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=147&lang=en>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2016c). Distribución de graduados de terciaria por campo de educación (hombre y mujer): *Educación; Ciencias; Administración de Empresas y Derecho; Artes y Humanidades; y Salud y Servicios*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-compl-grad-field>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2016d). Enrolment by level education [Base de datos]. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=147&lang=en>.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2016e). Tertiary graduates by level education. [Base de datos]. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=147&lang=en>.
- Inter Press Service (IPS) (s.f.): Unión Africana: ante todo los derechos de la mujer. Recuperado de: <http://www.ipsnoticias.net/2016/02/union-africana-ante-todo-los-derechos-de-la-mujer/>.
- Lopes da Silva, D. (2016a): A Feminização da Pobreza em Cabo Verde. *Instituto caboverdiano para la Igualdades e Equidade de Género* (ICIEG) [PDF]. Recuperado de: <http://ine.cv/ObservatorioGenero/index.php/artigos-e-relatorios/send/2-artigos/39-a-feminizacao-da-pobreza-em-cabo-verde-draft1>.
- Lopes da Silva, D. (2016b): O acesso a educação e autonomia económica. *Instituto caboverdiano para la Igualdades e Equidade de Género* (ICIEG) [PDF]. Recuperado de: <http://ine.cv/ObservatorioGenero/index.php/artigos-e-relatorios/send/2-artigos/41-o-acesso-a-educacao-e-autonomia-economica-dr-draft1>.
- UNESCO (2017a). Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au maroc. Rabat, UNESCO [PDF]. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Rabat/images/ED/20171219AnalyseSituationMaroc.PDF>.
- Universidad Abdelmalek Essaâdi (UAE) (s.f.): *Equipe de la présidence*. Recuperado de: <https://www.uae.ma/website/fr/universit%C3%A9/equipe-pr%C3%A9sidence>.
- Universidad Cadi Ayyad (UCA) (s.f.): Mont du président. Recuperado de: <https://www.uca.ma/>.
- Universidad Chouaib Doukkali (UCD) (s.f.): *La présidence*. Recuperado de: http://www.ucd.ac.ma/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=242&Itemid=768.
- Universidad de Cabo Verde (UNICV) (s.f.): *Equipa reitoral*. Recuperado de: <http://www.unicv.edu.cv/apresentacao/reitoria>.
- Universidad Hassan I (UH1) (s.f.): *Gouvernance*. Recuperado de: <http://www.uh1.ac.ma/>.
- Universidad Hassan II Mohammedia (UNIVH2) (s.f.): *Gouvernance*. Recuperado de: http://www.univh2c.ma/d_page.aspx?mgr=14.
- Universidad Ibn Zohr (UIZ) (s.f.): *Présidence*. Recuperado de: <http://www.uiz.ac.ma/index.php/presidence>.
- Universidad Mohammed Pemier Oujda (UMP) (s.f.): *Présidence*. Recuperado de: <http://www.ump.ma/fr/luniversite/presidence>.
- Universidad Moulay Slimane (USMS) (s.f.): *Présidence*. Recuperado de: http://usms.ac.ma/?page_id=3716.
- Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah (USMBA) (s.f.): *Gouvernance*. Recuperado de: <http://www.usmba.ac.ma/~usmba2/>.

Aportación de la formación cívica y ética a la educación en la perspectiva de género

Ibarra Rosales Guadalupe

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

irge@unam.mx

Resumen

En este trabajo se analiza y desarrolla la educación en la perspectiva de género que proporciona el Plan de Estudios titulado Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) del nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica (SEP, 2017) elaborado e implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México en ese año.

En este Plan de Estudios se sustenta la educación de primaria y secundaria y forma parte del mismo la asignatura Formación Cívica y Ética que constituye el espacio curricular en el que se incluye la educación en la perspectiva de género con el estudio de la temática Igualdad y Perspectiva de Género. Esta asignatura se imparte tanto en el nivel de la primaria en los grados; 4º, 5º y 6º como en el nivel de secundaria; 1º 2º 3º grados.

La metodología para analizar esta propuesta educativa tuvo como referente teórico los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 establecido en la Agenda 2030 elaborados por la UNESCO (2017). En el desarrollo de este trabajo se establecen la complementariedad y las semejanzas encontradas entre los aprendizajes esperados del estudio de la temática Igualdad y perspectiva de género y los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 referido a la Igualdad de género.

Abstract

This paper analyzes and develops education in the gender perspective provided by the Curriculum for Key Learning for Comprehensive Education (SEP, 2017) of the new Educational Model for Basic Education (SEP, 2017) developed and implemented by the Secretariat of Public Education (SEP) of Mexico in that year.

In this Plan of Studies, primary and secondary educations are supported and the Civic and Ethics Training course is part of it, which constitutes the curricular space in which education in the gender perspective is included with the study of the theme Equality and Gender Perspective. This subject is taught at the elementary level in the grades; 4th, 5th and 6th as in the secondary level 1st 2nd 3rd grades.

The methodology used to analyze this education al proposal had as a theoretical reference the Learning Objectives to achieve SDG 5 established in the 2030 Agenda prepared by UNESCO (2017). In the development of this work, complementarily and similarities are established between the lessons learned from the study of Gender Equality and Perspective and Learning Objectives to achieve SDG 5 related to Gender Equality.

Palabras clave: educación, género, igualdad de género, equidad de género.

Keywords: education, gender, gender equality, gender equity.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados del análisis de la temática Igualdad y Perspectiva de Género que constituye la propuesta de educación en la perspectiva de género que forma parte del Plan de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2017) el cual fue elaborada e implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México en 2017.

La metodología de análisis fue la siguiente a) identificar y desarrollar los componentes curriculares y educativos que articulan y estructuran la temática Igualdad y perspectiva de género (SEP,2017), b) analizar esta temática teniendo como referente los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 elaborados por la UNESCO (2017), c) identificar la complementariedad, las semejanzas encontradas entre los aprendizajes esperados del estudio de la temática Igualdad y perspectiva de género con los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 que se refiere a la Igualdad de Género.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.044>



Se parte de considerar que la educación en la perspectiva de género en los últimos grados de primaria y en todos los grados de secundaria es importante porque la mayoría de los alumnos se encuentran iniciando o viviendo la adolescencia, la cual es una edad clave para que adquieran un conjunto de conocimientos, valores y actitudes en relación al género que les permitan a mediano plazo ejercer la igualdad y la equidad de género en las relaciones e interacciones que establezcan tanto con mujeres como con hombres.

Mediante la enseñanza de la temática de la Igualdad y Perspectiva de Género (SEP, 2017) los alumnos adquieren conocimientos sustantivos para comprender la problemática del género en la sociedad contemporánea como son los siguientes: el significado sociocultural de género, la importancia y las implicaciones que tiene el ejercicio de la igualdad y la equidad género.

El estudio del significado cultural del género resulta relevante en la edad de la adolescencia porque a través de su análisis es posible que los alumnos comprendan que la categoría de género no se limita a aquellos aspectos y problemáticas ligadas a las mujeres sino que esta categoría se refiere tanto a hombres como a mujeres y constituye el significado sociocultural mediante el cual una sociedad identifica y establece diferencias entre las mujeres y los hombres.

Aquí cabe recuperar la siguiente visión de género: «Por género se entiende las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad» (UNESCO, 2014, p.104).

Esta concepción del género muestra que mediante este significado, la cultura de una sociedad establece las características, atributos, papeles, actitudes y prácticas sociales que deben de asumir tanto la mujer como el hombre porque son reconocidas y aceptadas como «propias» y adecuadas para el comportamiento y desarrollo de una mujer y de un hombre en la sociedad.

El género como construcción sociocultural afecta tanto a hombres como a mujeres pero se reconoce que a lo largo de la historia las mujeres han padecido y cargado como una pesada losa este significado cultural que la sociedad les otorgó (UNESCO, 2014). Esto porque con base en los rasgos y características que las definen socialmente han experimentado, la discriminación, la violencia de género, el acoso, la intolerancia y un conjunto de prácticas sociales negativas que no pueden ser permitidas ni toleradas en una sociedad que busque el logro de la justicia social.

El estudio del género como construcción sociocultural permite comprender a los alumnos que este significado ha sido construido en una cultura y en un momento histórico y por ello es posible que mediante la educación se pueda desplazar este significado dominante en la sociedad actual y comenzar a construir un nuevo significado sociocultural que rompa con los estereotipos en los que se han encapsulado tanto a las mujeres como a los hombres, pero que ha impactado en mayor medida en el desarrollo y en el trato desigual para con las mujeres.

Por ello se revela como importante que en el estudio de la temática de la Igualdad y Perspectiva de Género también se aborde la igualdad de género porque esta categoría también contribuye a fracturar el significado dominante del género al contemplar la igualdad de derechos y oportunidades tanto para las mujeres como para los hombres. Esto lo establece la UNESCO (2014) en los siguientes términos:

«Para la UNESCO, la igualdad de género significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para las mujeres y hombres y para niñas y niños. Supone que se tenga en cuenta los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombre, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas. La igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos, un prerequisite para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí misma» (UNESCO, 2014, p.12).

En México la igualdad de género está respaldada jurídicamente y se ha traducido en leyes como la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (INMUJERES, 2017). ONU Mujeres México (2015, p.4) señala que la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) considera a esta forma de igualdad de género como igualdad jurídica o igualdad formal. Si bien la educación en la perspectiva de género de esta propuesta curricular, no contempla el estudio de esta legislación específica, si incluye la enseñanza de «programas y leyes nacionales e internacionales que prohíben toda práctica discriminatoria dirigida a impedir o anular el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades para que todas las personas gocen o ejerzan sus derechos» (SEP, 2017, p.181).



ONU Mujeres (2015, p.4) también precisa que la CEDAW establece que se requieren tomar medidas para lograr que esta igualdad jurídica se traduzca en una igualdad sustantiva o igualdad en los hechos.

«La igualdad sustantiva supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas ejercer plenamente sus derechos y tener acceso a oportunidades de desarrollo mediante medidas estructurales, legales o de política pública» (ONU Mujeres, 2015, p. 4).

En el programa de esta propuesta curricular de educación en la perspectiva de género se precisa que el ejercicio del derecho a la igualdad puede encontrarse con obstáculos (SEP, 2017, p 202). Por ello en la enseñanza de la temática Igualdad y perspectiva de género en 3º grado de secundaria establece en las orientaciones didácticas lo siguiente:

«Se puede analizar, de forma particular, el derecho a la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres; revisar las leyes que lo garantizan y la forma como ellos pueden demandar que se cumplan dichas leyes en diversos espacios como la escuela, la familia y la localidad» (SEP, 2017, p. 202).

La equidad de género constituye un planteamiento que también contribuye a desplazar el significado sociocultural dominante de género porque se refiere al trato diferente que han tenido las mujeres a lo largo de la historia para atender sus intereses, cubrir sus necesidades y ofrecerles oportunidades para su desarrollo (UNESCO; 2014, p.106).

1. LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

La asignatura Formación Cívica y Ética no se encuentra aislada en el Plan de Estudios para la Educación Básica de la SEP (2017), sino que está inserta en el campo de Formación Académica denominado Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social (SEP, 2017, p.327). Asimismo esta asignatura está estructurada por cinco ejes: a) Conocimiento y cuidado de sí, b) Ejercicio responsable de la libertad, c) Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad, d) Convivencia pacífica y solución de conflictos, e) Sentido de justicia y apego a la legalidad (SEP, 2017, p. 442).

El eje Sentido de Pertenencia y Valoración de la Diversidad comprende a su vez las siguientes temáticas: a) Valoración de la diversidad, no discriminación e interculturalidad, b) Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social, c) Igualdad y Perspectiva de Género (SEP, 2017, p. 442).

En el nivel educativo de primaria, la temática Igualdad y Perspectiva de Género se enfoca a proporcionar a los estudiantes los conocimientos básicos para conocer y comprender la problemática del género en la sociedad contemporánea como son: el género como construcción sociocultural, la igualdad de género y la equidad de género (SEP, 2017, p. 450)

De acuerdo con la UNESCO (2017), la igualdad de género se encuentra estrechamente vinculada con aspectos como la clase la etnia, la cultura, las tradiciones, etc., propios de distintos grupo social, los cuales han contribuido a fortalecer las diferencias entre los hombres y las mujeres. Estos factores socioculturales han incidido en el trato diferente que viven y experimentan muchas mujeres en la sociedad contemporánea, ya que se traduce en la mayoría de los casos en discriminación. Una discriminación doble puesto que no solo son relegadas y excluidas por el hecho de ser mujeres sino también por el grupo social al que pertenecen.

Desde esta perspectiva la temática titulada Valoración de la Diversidad, no Discriminación e Interculturalidad, hace aportaciones importantes para que los alumnos de primaria adquieran una visión y un conocimiento integral de la problemática del género al enfocarse en los siguientes aspectos: a) permite recuperar y valorar la diversidad sociocultural propia del país, b) aborda y analiza la exclusión o discriminación que pueden experimentar tanto hombres como las mujeres en función del «género, origen étnico, cultural, religioso, condición económica, física y otras», (SEP,2017, p.450). Contempla que los alumnos identifiquen y distingan aquellas «creencias, tradiciones culturales y prácticas que generan intolerancia o distintas formas de exclusión» (SEP, 2017, p. 450).

En el nivel educativo de secundaria la temática de Igualdad y Perspectiva de Género está orientada a lograr que los alumnos asuman la igualdad de género, mediante el ejercicio de la equidad de género



en las relaciones e interacciones que establezcan, así como la participación en proyectos o acciones que promuevan la igualdad de género en los diferentes ámbitos sociales en los que se desarrollan (SEP, 2017).

Al igual que en el nivel educativo de la primaria, la temática Valoración de la Diversidad, no Discriminación e Interculturalidad sigue constituyendo un pilar para la educación en la perspectiva de género en la secundaria. Aquí se les proporcionan los conocimientos sobre las instituciones, leyes y programas que se han elaborado en México para prevenir y eliminar la discriminación. Desde la perspectiva de género el conocimiento de estas acciones institucionales les permite a los alumnos comprender la igualdad de género en términos jurídico, porque estas leyes y programas son coadyuvantes o complementarios de las leyes que protegen los derechos de las mujeres (SEP, 2017, p. 178)

Asimismo esta temática se orienta a lograr que los alumnos realicen prácticas educativas positivas que contribuyan a desarrollar una cultura incluyente e intercultural (SEP, 2017, p. 178). Desde un enfoque de género, el impulso para la construcción de una cultura incluyente es una acción a favor de la igualdad de género en términos sustantivos porque en este tipo de cultura no cabe la discriminación y el trato diferenciado para con las mujeres.

1.1. La educación en la perspectiva de género en el nivel educativo de primaria

Tabla 1: Educación y género. Nivel educativo primaria.

Grado Escolar	Tema /1	Aprendizajes Esperados /1	Objetivos de aprendizaje para el ODS 5: Igualdad de género /2
4°	Igualdad y perspectiva de género	Comprende que mujeres y hombres tienen iguales derechos y que la discriminación afecta a la dignidad de las personas	El/ la alumno/ a es capaz de observar e identificar la discriminación de género.
5°	Igualdad y perspectiva de género	Reconoce situaciones de desigualdad de género y realiza acciones a favor de la equidad	El/la alumno/ a comprende los niveles de desigualdad de género dentro de su propio país y cultura.
6°	Igualdad y perspectiva de género	Distingue características naturales y sociales entre hombres y mujeres y sus implicaciones en el trato que reciben	El/ la alumno/a comprende los conceptos de género, igualdad de género y discriminación de género y conoce sobre todas las formas de discriminación, violencia y desigualdad de género.

Fuentes: /1 Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica SEP, 2017, México. /2 Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje, UNESCO, 2017, París. Francia.

Los aprendizajes esperados de la enseñanza de la temática Igualdad y perspectiva de género, muestran que en 4° grado de primaria la educación en la perspectiva de género se centra en los siguientes aspectos: a) teniendo como marco la dignidad como un atributo inherente a todo ser humano se aborda la igualdad de derechos de mujeres y hombres, así como la discriminación como una práctica que no toma en cuenta este valor intrínseco que tiene todo ser humano (SEP, 2017, p. 450). Este aprendizaje esperado se complementa con el objetivo de aprendizaje conductual número cuatro de los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 que se centra en la identificación de la discriminación de género (UNESCO, 2017, 20)

El aprendizaje esperado en el 5° grado de primaria se enfoca al reconocimiento de la desigualdad de género (SEP, 2017, p. 450). Este aprendizaje también se complementa con el objetivo de aprendizaje cognitivo número tres, de los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 porque contempla el conocimiento de la desigualdad de género desde una perspectiva amplia. Es decir



plantea la importancia de que el alumno conozca los niveles de desigualdad de género dentro de su país y cultura en comparación con las normas mundiales tomando en cuenta la cultura que tiene cada país (UNESCO, 2017, p. 20).

En el 6º grado de primaria el aprendizaje esperado coincide con el objetivo de aprendizaje cognitivo número uno de los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 porque ambos proporcionan elementos para comprender el género como una construcción sociocultural (SEP, 2017, p. 450) (UNESCO, 2017, p. 20)

1.1.1. La educación en la perspectiva de género en el nivel educativo de secundaria

Tabla 2. Educación y género. Nivel educativo secundaria

Grado Escolar	Tema /1	Aprendizajes Esperados /1	Objetivos de aprendizaje para el ODS 5: Igualdad de género /2
1º	Igualdad y perspectiva de género	Analiza situaciones de la vida social y política de México a la luz del derecho a la igualdad	El/la alumno/a conoce las oportunidades y beneficios que ofrece la igualdad y la participación plena del género en la legislación y la gobernanza incluida la asignación de presupuesto público, el mercado laboral y la toma de decisiones públicas y privadas.
2º	Igualdad y perspectiva de género	Analiza las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas a la adolescencia: amistad, noviazgo, estudio	El/ la alumno/ a es capaz de reconocer y cuestionar la percepción tradicional de los roles de género desde una perspectiva crítica a la vez que respeta el anclaje cultural.
3º	Igualdad y perspectiva de género	Promueve la igualdad de género en sus relaciones cotidianas y lo integra como criterio para valorar otros espacios	El/la alumno/a es capaz de conectarse con otros para trabajar juntos en aras del fin de la violencia y discriminación de género, empoderar a aquellos que todavía carezcan de poder y fomentar el respeto y la plena igualdad en todos los niveles.

Fuentes: /1 Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, SEP, 2017, México. /2 Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje, UNESCO, 2017, París, Francia

En el 1º grado de secundaria el aprendizaje esperado se sintetiza en el conocimiento y análisis del derecho a la igualdad (SEP, 2017, p. 178). Este aprendizaje se complementa con el objetivo de aprendizaje cognitivo número cuatro de los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 que contempla el conocimiento de las oportunidades y beneficios que brinda la igualdad y la participación plena de los géneros en diferentes ámbitos de la sociedad (UNESCO, 2017,p. 20).

En el 2º grado de secundaria el aprendizaje esperado se centra en conocer y analizar las implicaciones que tiene la equidad de género en las relaciones que establecen en la adolescencia como son: «amistad, noviazgo, estudio». (SEP, 2017, p. 179). Este aprendizaje se complementa con el objetivo de aprendizaje socioemocional número uno de los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 que plantea la importancia de desarrollar en el alumno el pensamiento y la perspectiva crítica para que les permita cuestionar la percepción tradicional de los roles de género (UNESCO, 2017, p .20).

En el 3º grado de secundaria, el aprendizaje esperado implica que el alumno asuma y ejerza la igualdad de género en los diferentes ámbitos donde se desarrolla a la vez que impulsa y promueve este tipo de igualdad (SEP, 2017,p. 180). Este aprendizaje también se complementa con el objetivo de aprendizaje socioemocional número tres de los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 porque plantea desarrollar en el alumno la capacidad de conectarse y trabajar con otros para erradicar



la violencia y la discriminación del género, lo cual constituye una forma de impulsar y concretizar la igualdad de género (UNESCO, 2017, p. 20).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de la temática de Igualdad y perspectiva de género del Plan de Estudios para la Educación Básica de la SEP (2017) muestran que los aprendizajes esperados del estudio de esta temática se complementan con los objetivos de aprendizaje planteados en los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 de la UNESCO (2017).

Teniendo como referente a estos últimos objetivos resulta pertinente que la educación en la perspectiva de género de esta propuesta curricular incluya y desarrolle otros aprendizajes socioemocionales y conductuales que están presentes en los Objetivos de aprendizaje para alcanzar el ODS 5 de la UNESCO (2017), para que los alumnos puedan adoptar los valores y las actitudes que requiere el ejercicio de la igualdad y equidad de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Instituto Nacional para las Mujeres (2017), Ley general para la igualdad entre mujeres y hombres, México: INMUJERES. Recuperado de www.cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/lgimh.pdf.
- ONU Mujeres (2015), *Igualdad de género*, México: Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. Recuperado de: www.igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/.../onu-mujeres-igualdad-equidad.pdf.
- Secretaría de Educación Pública, (2017a). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Planes y Programas de estudio*, México: SEP. Recuperado de: www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/.../APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCAC.
- Secretaría de Educación Pública, (2017 b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Formación cívica y ética. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México: SEP. Recuperado de: www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/.../fcye/1-LpM-sec-Formacion-Civica-y-etica.pdf.
- Secretaría de Educación Pública, (2017 c). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad*, México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/.../Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf.
- UNESCO (2017 a). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*, París: UNESCO. Recuperado de: www.unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf.
- UNESCO (2014 b). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico*, París: UNESCO. Recuperado de: www.es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf.
- UNESCO (2017c). *Plan de acción de la UNESCO, para la prioridad «Igualdad de Género» 2014-2021*, París: UNESCO, Recuperado de: www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222s.pdf.



Una aproximación a la conciliación familiar y laboral en la Unión Europea

Llorent-Bedmar, Vicente

Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España
llorent@us.es

Cobano-Delgado Palma, Verónica

Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España
cobano@us.es

Resumen

La unidad familiar ha sufrido una considerable evolución en las últimas décadas, especialmente en las grandes ciudades, donde se han operado importantes cambios en las condiciones laborales, en los horarios, en las distancias... Sin pretender hacer una exhaustiva descripción, nos aproximamos a las políticas de apoyo a las familias en el marco de la Unión Europea, resaltando aquellas cuestiones que estimamos más interesantes.

Tras referirnos a las políticas de conciliación familiar-laboral que se llevan a cabo en los países de la UE, nos centramos en los permisos de maternidad y paternidad, y en las ayudas por nacimiento que se conceden. Hemos podido comprobar la heterogeneidad de las políticas de apoyo a las familias que se están desarrollando en los distintos Estados miembros de la UE en función del modelo de bienestar seguido en cada país. Dichas políticas pretenden disminuir algunas de las dificultades económicas y laborales que se derivan fundamentalmente del nacimiento de los hijos. En líneas generales, a tal efecto en los países estudiados se pretende realizar un reparto equitativo de las responsabilidades y prestar una mayor atención a determinadas situaciones familiares.

Abstract

The family has changed considerably in recent decades, especially in large cities, where there have been important changes in working conditions, in schedules, in distances ... We do not carry out an exhaustive description, but a panoramic vision of the policies of support to families in the European Union, highlighting those aspects that we consider most interesting.

After referring to the family-labor conciliation policies of the EU countries, we focus on maternity and paternity leave, and on the grants that are granted for the birth of children. We verified that there are different policies of support to families in the countries of the EU according to the welfare model of each country. These policies aim to reduce economic and labor difficulties that occur after the birth of children. The EU countries aim to make an equal distribution of responsibilities and give greater attention to certain family situations.

Palabras clave: familia, infancia, conciliación, ayudas, bienestar de la infancia.

Keywords: family, childhood, conciliation, aid, child protection.

INTRODUCCIÓN

Alcanzar una conciliación familiar-laboral de calidad es un aspecto de indudable importancia para contribuir, entre otros, al logro de los siguientes objetivos: A. Favorecer el empleo (especialmente entre las mujeres); B. Promover el desarrollo de la infancia; C. Fomentar la igualdad de género (Davies, 2013).



Centrándonos en el primer y tercer objetivo de las políticas de conciliación, fomento del empleo femenino y de la igualdad de género, autoras como González (2014), destacan que, a pesar de los esfuerzos realizados desde la Unión Europea (UE), sigue presente un sesgo masculino que conlleva de manera inexorable a que la mujer siga asumiendo en mayor medida las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Motivo por el que la elección de trabajos a tiempo parcial por parte de las mujeres ha sido la práctica más generalizada en los Estados miembro de la UE, especialmente cuando sus hijos inician el período escolar (McColgan, 2015).

No obstante, tan sólo el 66% de las mujeres con hijos menores de 14 años se encontraban en 2016 activas en el mercado laboral. Aunque estas tasas de empleo difieren de manera considerable entre un país y otro de la UE, son especialmente elevadas en Suecia y Dinamarca (82/83%), y mucho más bajas en países como Italia, Grecia, Hungría, República Checa y España (60%) (OCDE, 2016a).

Lograr una conciliación familiar-laboral de calidad puede facilitarse en gran medida mediante políticas de apoyo a las familias. Con el presente trabajo¹ pretendemos aproximarnos a las políticas de apoyo a las familias que se desarrollan en el marco de la UE, resaltando los aspectos que estimamos de especial interés. Concretamente, nos centraremos en los permisos parentales y las prestaciones por nacimiento, que constituyen un exponente de la importancia cada país le otorga a la atención y protección de la infancia.

Con respecto a los permisos de paternidad, investigaciones e informes de índole internacional concluyen una desigual distribución de estos permisos entre madres y padres, siendo las primeras las que optan por este permiso prácticamente en su totalidad (McColgan, 2015). Este hecho afecta indudablemente al empleo femenino, limitando la participación de la mujer en el mercado laboral remunerado, incluso teniendo que renunciar a su desarrollo profesional (López, Acereda, Signes y Amado, 2015).

1. ATENCIÓN A LA INFANCIA EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Según datos de Eurostat la participación en la atención y educación de la primera infancia ha ido aumentando de manera continua desde 2002. Actualmente, el porcentaje medio de escolarización de niños de 4 años de edad es del 94,8%, aproximándose casi por completo al índice de escolarización que se propuso en la Estrategia 2020 (alcanzar una tasa de escolarización de, al menos, el 95%) (Eurostat, 2017).

En Europa, los servicios que actualmente se prestan para la atención a la primera infancia se caracterizan por ser heterogéneos y dinámicos. Son considerables las diferencias que encontramos entre países, tanto en la educación formal como en la no formal. En Europa constatamos la coexistencia de dos modelos organizativos distintos en la educación formal: un modelo de etapa única (normalmente destinado a niños de 0 a 6 años) y un modelo de dos etapas diferenciadas (normalmente de 0 a 3 y de 6 a 6 años). La mayoría de los países de la UE siguen el modelo diferenciado, donde incluso el organismo encargado de formular las políticas difiere para cada etapa. El primer ciclo de Educación Infantil se orienta más bien hacia las políticas de asuntos sociales y de apoyo a las familias, mientras que el segundo lo hace hacia el ámbito educativo (Eurydice, 2012).

En el ámbito de las políticas familiares existan diversas directivas promulgadas por la UE, si bien cada Estado miembro tiene competencias al respecto. Con mayor o menor acierto, todos los países están adoptando medidas políticas tendentes a favorecer la conciliación entre la actividad profesional y la familiar. Estas políticas familiares han de fomentar el crecimiento. Es a partir de 1989 cuando con el Informe sobre la comunicación de la Comisión de la UE sobre políticas familiares se promueve abordar desde el ámbito legislativo políticas legislativas en pro de esta conciliación². En ese mismo año se crea el Observatorio Europeo de las Políticas Familiares Nacionales al que se le encarga el seguimiento de las políticas familiares y del estudio de las familias en los distintos países de la UE.

¹ En el marco del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

² Informe sobre la conciliación de la vida profesional, familiar y privada (2003/2129 (INI)), Comisión de derechos de la mujer e igualdad de oportunidades. 18 de diciembre de 2003. p. 10.

Considerando la necesidad de desarrollar medidas de intervención que faciliten la conciliación de las responsabilidades familiares y laborales, tanto para el hombre como para la mujer, así como la educación de los hijos –especialmente, la primera infancia-, en 1992 se encomendó a los Estados miembro adoptar y fomentar iniciativas orientadas a conciliar la vida profesional, familiar y educativa que supone tener un hijo (artículo primero de la Recomendación del Consejo de 31 de marzo sobre el cuidado de los niños y niñas³).

En 1992 el Consejo de la UE aprobó la Directiva 92/85/CEE, *relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en el periodo de lactancia*. En su artículo ocho se indicaba que, con arreglo a las legislaciones y prácticas nacionales, los Estados miembros deben tomar las medidas que consideren para que toda mujer trabajadora embarazada, que dé a luz o en periodo de lactancia⁴ disfrute de un permiso de maternidad mínimo establecido en 14 semanas, en las que se deben incluir las dos semanas anteriores y dos semanas posteriores al parto (art. 8). En esta misma línea, las Naciones Unidas proclamaron 1994 como el *Año Internacional de la Familia*, cuyas acciones y objetivos contribuyeron significativamente a la toma de conciencia sobre la importancia de la institución familiar.

Así pues, podemos afirmar que desde 1990 hasta la actualidad, en el ámbito de la UE se han aprobado medidas legislativas de importancia en pro de la conciliación familiar y laboral. Así, el 29 de junio de 2000, el Consejo Europeo adoptó una resolución relativa a la participación equilibrada de hombres y mujeres en la actividad profesional y en la vida familiar⁵, alentando a los Estados Miembros a armonizar los horarios escolares y laborales. Asimismo, en 2008, se publicó una nueva propuesta que modificaba a esta directiva, extendiendo este período de 14 a 18 semanas. Finalmente, en 2010 el Parlamento Europeo presentó un período de paternidad intransferible de, al menos, 2 semanas (Eurofound, 2015).

1.1. Permisos de paternidad y pagos por nacimiento

A continuación, analizamos los permisos de maternidad y paternidad que los distintos países de la UE ofrecen actualmente para facilitar una mejor conciliación de la vida familiar y laboral, atendiendo a la duración (obligatoria y no obligatoria), porcentaje del sueldo que perciben ambos progenitores y la transferencia o no del permiso.

³ Recomendación del Consejo de 31 de marzo de 1992 sobre el cuidado de los niños y las niñas (92/241/CEE).

⁴ Según el artículo 2 de la Directiva 92/85/CEE se entiende:

a) trabajadora embarazada: cualquier trabajadora embarazada que comunique su estado al empresario, con arreglo a las legislaciones y/o prácticas nacionales;

b) trabajadora que ha dado a luz: cualquier trabajador que haya dado a luz en el sentido de las legislaciones y/o prácticas nacionales, que comunique su estado al empresario, con arreglo a dichas legislaciones y/o prácticas nacionales;

c) trabajadora en periodo de lactancia: cualquier trabajadora en periodo de lactancia en el sentido de las legislaciones y/o prácticas nacionales, que comunique su estado al empresario, con arreglo a dichas legislaciones y/o prácticas nacionales.

⁵ Diario Oficial nº C 218 de 31/07/2000, p. 0005.



Tabla 1. Permisos de maternidad y paternidad en países de la UE.

	PERMISO DE MATERNIDAD	% DEL SUELDO	PERMISO DE PATERNIDAD	% DEL SUELDO	TRANSFERIBLE
ALEMANIA	- Permiso prenatal: 6 semanas. - Permiso de posparto: 8 semanas (obligatorias)	100	-	-	No
AUSTRIA	- Permiso prenatal: 8 semanas. - Permiso de posparto: 8 semanas (ambos obligatorios)	100	-	-	No
BÉLGICA	- Permiso prenatal: 6 semanas. - Permiso de posparto: 9 semanas (obligatorias)	100	2 semanas (3 días obligatorios)	82	Sólo en caso de muerte materna u hospitalización
BULGARIA	-Permiso prenatal: 6 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 52 semanas	90	2 semanas (no obligatorias)	90	Sí, después de que el niño tenga seis meses
CHIPRE	-Permiso prenatal: 9 semanas (2 semanas obligatorias). -Permiso posnatal: 9 semanas	72	-	-	No
CROACIA	-Permiso prenatal: 8 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 26 semanas (10 obligatorias)	100	-	-	Sí, después de las primeras 14 semanas
DINAMARCA	-Permiso prenatal: 4 semanas. -Permiso posnatal: 14 semanas (2 obligatorias)	100	2 semanas (no obligatorias)	100	Sólo en caso de enfermedad por parte de la madre
ESLOVAQUIA	-Permiso prenatal: 8 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 26 semanas (6 obligatorias)	65%	-	-	No
ESLOVENIA	-Permiso prenatal: 4 semanas (2 obligatorias). -Permiso posnatal: 11 semanas	100	10 semanas (no obligatorias)	20 días se paga el 90% del sueldo y los próximos 50 días se pagan a través de las cotizaciones a la seguridad social.	Sólo en caso de fallecimiento de la madre o enfermedad
ESPAÑA	-Permiso prenatal: 10 semanas. -Permiso posnatal: 6 semanas (obligatorias).	100	2 semanas (no obligatorias)	100	Sí, después de las primeras seis semanas o en caso de fallecimiento de la madre.
ESTONIA	-Permiso prenatal: 10 semanas. -Permiso posnatal: 10 semanas (obligatorias).	100	2 semanas (no obligatorias)	100	No



FINLANDIA	-Permiso prenatal: 8 semanas (2 obligatorias). -Permiso posnatal: 9 semanas (2 obligatorias).	Primeros 56 días el 90% el resto el 70%.	9 semanas (no obligatorias)	Variable	No
FRANCIA	-Permiso prenatal: 2 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 14 semanas.	100	2 semanas (no obligatorias)	100	No
GRECIA	-Permiso prenatal: 8 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 12 semanas (obligatorias)	100	2 días	100	No
HUNGRÍA	-Permiso prenatal: 4 semanas. -Permiso posnatal: 20 semanas (2 obligatorias).	70	1 semana (no obligatoria)	100	No
IRLANDA	-Permiso prenatal: 2 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 40 semanas (4 obligatorias).	Tarifa semanal (230€) durante 26 semanas. Las restantes 16 semanas sin sueldo	2 semanas (no obligatorias)	Variable	Sólo en caso de fallecimiento de la madre
ITALIA	-Permiso prenatal: 4 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 8 semanas	100	2 días	100	Sólo en caso de fallecimiento de la madre, enfermedad o abandono.
LETONIA	-Permiso prenatal: 8 semanas (2 obligatorias). -Permiso posnatal: 8 semanas (2 obligatorias).	80	1,4 semanas	80	No
LITUANIA	-Permiso prenatal: 10 semanas. -Permiso posnatal: 8 semanas.	100	4 semanas	100	No
LUXEMBURGO	-Permiso prenatal: 8 semanas (obligatorias) - Permiso de posparto: 8 semanas (obligatorias)	100	-	-	No
MALTA	-Permiso prenatal: 8 semanas. -Permiso posnatal: 10 semanas (6 obligatorias).	14 semanas el 100%	2 días	100	No
PAÍSES BAJOS	-Permiso prenatal: 6 semanas (4 obligatorias). -Permiso posnatal: 10 semanas (obligatorias).	100	2 días	100	Solo en caso de fallecimiento de la madre
POLONIA	-Permiso prenatal: 6 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 14 semanas (8 obligatorias).	Variable	2 días	100	Sí, después de las primeras 14 semanas
PORTUGAL	-Permiso prenatal: 4 semanas. -Permiso posnatal: 6 semanas (obligatorias).	100	5 días (3 obligatorios)	100	Sí, después de las primeras 6 semanas tras el nacimiento





REINO UNIDO	-Permiso prenatal: 11 semanas -Permiso posnatal: 41 semanas (2 obligatorias).	Las primeras 6 semanas el 90%, 33 semanas 165€ o el 90% de los ingresos brutos semanales. Las últimas 13 no remuneradas.	2 semanas	variable	Sí, distinto del período obligatorio de dos semanas
REPÚBLICA CHECA	-Permiso prenatal: 8 semanas (obligatorias). -Permiso posnatal: 20 semanas (6 obligatorias).	70	-	-	No
RUMANÍA	-Permiso prenatal: 9 semanas. -Permiso posnatal: 9 semanas (6 obligatorias).	85%	1 semana	variable	No
SUECIA	-Permiso prenatal: 7 semanas (2 obligatorias). -Permiso posnatal: 7 semanas.	Opcional	2 semanas	80%	No

Fuente: Elaboración propia a partir de European Parliament (2016) y McColgan (2015).

Como podemos observar en la tabla 1, los permisos de maternidad y paternidad difieren de unos países a otros, aunque desde la UE se vayan marcando las posibles líneas de actuación y unos derechos mínimos a respetar, cada Estado tiene competencia explícita en esta materia.

Respecto al permiso de maternidad, Bulgaria (58 semanas), Reino Unido (52 semanas) e Irlanda (42 semanas) son los países que ofrecen un permiso de mayor duración (pre y posnatal). Si nos referimos específicamente al permiso obligatorio, Grecia (20 semanas) es el país que proporcionan el permiso obligatorio más extenso.

Casi todos los países de la UE ofrecen permisos de maternidad de una duración de, al menos, tres meses, en consonancia con la actual directiva de la UE que estipula que las madres deben tener acceso, al menos, a 14 semanas de permiso (OCDE, 2017).

Respecto al permiso de paternidad, llama especialmente la atención que tan solo dos países -Portugal y Bélgica- tengan estipulado un permiso de paternidad obligatorio (mayor en el primero). El resto de países les conceden a los padres un permiso opcional, que oscila desde las 10 semanas en Eslovenia y las 9 en Finlandia, hasta tan sólo 1 día en Rumanía y Hungría. Finalmente, destacamos como en muchos países de la UE no se contempla el permiso paternal, como son los casos de Dinamarca, República Checa, Luxemburgo, Eslovaquia, Croacia, Chipre, Austria y Alemania.

El patrón más común que se reitera en los países de la UE es el permiso no transferible y, si lo es, se lleva a efecto sólo en circunstancias muy concretas, tales como enfermedad o fallecimiento de la madre. La posibilidad de poder negociar entre ambos progenitores quien solicita el permiso (a excepción de los días de obligatorio descanso para la madre), supone en la mayoría de los casos la selección del permiso por parte de la madre (OCDE, 2016c). En esta línea, consideramos interesante destacar que aquellos países que han introducido una serie de días de permiso exclusivamente para los padres sin que de ninguna forma se puedan transferir a las madres, están consiguiendo aumentar paulatinamente la elección de los padres de este tipo de permiso, como ya acontece en Suecia (OCDE, 2016b). En este país, aquellas familias que comparten el permiso entre ambos progenitores reciben un bono diario, sin impuestos, de 50 coronas por un máximo de 270 días (Sverige, 2017).

Seguidamente, reflejamos en la tabla 2 el pago por nacimiento en algunos países de la UE.

Tabla 2. Pago por nacimiento en algunos países de la UE.

PAÍS	PAGO POR NACIMIENTO
ALEMANIA	-
AUSTRIA	-
BÉLGICA	1.247,58 € (primer hijo) y 938,66 € (2º y posteriores).
BULGARIA	250 BGN (primer hijo); 600 (2º); 300 BGN (3º); 200 BGN para cada uno de los hijos siguientes
CHIPRE	544,08
CROACIA	2,328
DINAMARCA	-
ESLOVAQUIA	829,86 € (1º, 2º y 3º hijo); 151,37€ por el 4º hijo y por hijo adicional. Por parto múltiple 110,36€ al año durante los dos primeros años.
ESLOVENIA	Si el ingreso mensual per cápita es inferior al 64% del salario medio neto. Importe: 280€
ESPAÑA	Parto múltiple (2 o más niños). 2.620,80 € (2 niños); 5.241,60 € (3 niños) y 7.862,40 € (para 4 o más niños).
ESTONIA	320€
FINLANDIA	140€
FRANCIA	923,08€
GRECIA	-
HUNGRÍA	64,125 HUF para cada niño y 85.500 HUF si son gemelos
IRLANDA	10,16€
ITALIA	No hay subsidio por nacimiento, sólo para familias numerosas con cuatro o más hijos. Importe: 500€
LETONIA	421,17 € por cada niño
LITUANIA	418 €
LUXEMBURGO	1.740,09 €
MALTA	-
P. BAJOS	-
POLONIA	Si el ingreso neto familiar per cápita es inferior a 1922. La ayuda es de 1000 PLN
PORTUGAL	-
REINO UNIDO	500 GBP
R. CHECA	829,86€ (1º, 2º y 3º hijo); 151,37€ por el 4º y por cada hijo adicional.
RUMANÍA	-
SUECIA	-

Fuente: OCDE (2017).

Como podemos observar en la tabla 2, de todos los Estados miembros, Luxemburgo tiene una de las prestaciones por nacimiento más elevadas, con 1.740,09€. Le sigue Bélgica con un total de 1.247,58€ por el primer hijo y 938,66€ por el segundo y posteriores. El país con una prestación por nacimiento más baja es Irlanda con 10,16€. Finalmente, cabe destacar que aún existen muchos países de la UE que no otorgan ningún tipo de ayuda por nacimiento, como son: Suecia, Rumanía, Portugal, Países Bajos, Malta, Grecia, Dinamarca, Austria y Alemania.



CONCLUSIONES

Tras referirnos a las políticas de conciliación familiar-laboral que se llevan a cabo en los países de la UE, nos hemos centrado en los permisos parentales (teniendo en cuenta diversos aspectos) y en las ayudas por nacimiento que se conceden. Hemos podido comprobar la heterogeneidad de las políticas de apoyo a las familias que se están desarrollando en los distintos Estados miembros de la UE en función del modelo de bienestar seguido en cada país. Dichas políticas pretenden disminuir algunas de las dificultades económicas y laborales que se derivan fundamentalmente del nacimiento de los hijos. En líneas generales, a tal efecto se pretende realizar un reparto equitativo de las responsabilidades y prestar una mayor atención a determinadas situaciones familiares.

Uno de los retos que se afrontan para mejorar la conciliación familiar-laboral consiste en aumentar el número de padres que se acogen al permiso de paternidad. Se desea alcanzar una verdadera corresponsabilidad en el cuidado de los hijos y evitar cualquier tipo de perjuicio que pueda recaer sobre las madres relacionado con su derecho al empleo y a su desarrollo profesional.

Las políticas de apoyo a la familia son un requisito imprescindible para mejorar las condiciones de vida de la población y, especialmente, de la primera infancia, así como favorecer la igualdad de oportunidades, especialmente las relativas al acceso de la mujer al mercado laboral. No obstante, se ha de tener presente que las políticas familiares tienen verdaderas dificultades para influir en las decisiones que se toman dentro del entorno familiar, tales como el reparto de tareas entre ambos cónyuges. Si bien, algunas medidas, como la de ofrecer unos adecuados incentivos por el cuidado de los hijos y la de reservar un período obligatorio de permiso para los padres, están demostrando tener buenos resultados, estimamos necesario que dichas medidas políticas vayan acompañadas de la realización de campañas de sensibilización y de un mayor énfasis en las políticas educativas dirigidas a las futuras generaciones (OCDE, 2016a).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Davies, R. (2013). *Work-life balance. Measures to help reconcile work, private and family life*. Library Briefing. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/RegData/bibliotheque/briefing/2013/130549/LDM_BRI%282013%29130549_REV1_EN.pdf.
- Eurofound (2015). *Promoting parental and paternity leave among fathers*. Recuperado de <https://www.eurofound.europa.eu/news/news-articles/working-conditions-industrial-relations/promoting-parental-and-paternity-leave-among-fathers-eurofound-news-march-2015>.
- European Parliament (2016). *At a glance. Maternity and paternity leave in the UE*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2016/593543/EPRS_ATA\(2016\)593543_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2016/593543/EPRS_ATA(2016)593543_EN.pdf).
- Eurostat (2017). *Europe 2020 indicators-education*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education.
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Comisión Europea.
- González, J. (2014). El sesgo masculino y de género del derecho de la Unión Europea en torno a la conciliación de la vida familiar y laboral. *Revista de Derecho de la Universidad César Vallejo*, 51-56.
- López, A., Acereda, A., Signes, M., y Amado, L. (2015). La conciliación laboral-familiar y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3 (1), 39-56.
- McColgan, A. (2015). *Measures to address the challenges of work-life balance in the EU Member States, Iceland, Liechtenstein and Norway*. European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/your_rights/11-1-2016_reconciliation_final.pdf.
- OCDE. (2016a). *LMF1.2: Maternal employment rates*. Recuperado de http://www.oecd.org/els/family/LMF_1_2_Maternal_Employment.pdf.
- OCDE. (2016b). *Parental leave: where are the fathers?* Recuperado de <https://www.oecd.org/policy-briefs/parental-leave-where-are-the-fathers.pdf>.
- OCDE. (2016c). *PF2.4: Parental leave replacement rates*. Recuperado de http://www.oecd.org/els/family/PF2_4_Parental_leave_replacement_rates.pdf.
- OCDE. (2017). *PF2.1: Key characteristics of parental leave systems*. Recuperado de http://www.oecd.org/els/soc/PF2_1_Parental_leave_systems.pdf.
- Sverige (2017). *Gender Equality in Sweden*. Recuperado de <https://sweden.se/society/gender-equality-in-sweden/>.



Herramientas para una endocultura feminista

Páez Cruz, Iris

Universidad de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna, España.
iris.paez.2a@gmail.com

Perera Méndez, Pedro

Universidad de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna, España.
ppereram@ull.edu.es

Resumen

Vivimos en una sociedad patriarcal y androcéntrica que se mantiene y se reproduce entre generación y generación hasta nuestros días. De hecho, en el ADN de esta sociedad la falta de conciencia sobre la igualdad, incluyendo el problema de género, se conforma en un rasgo cultural, económico, social y político que se trasmite intergeneracionalmente en pos de una reproducción foucaultiana de relaciones consideradas determinantes. Por medio de la endoculturación, a través de valores y normas patriarcales, se ha generalizado la creencia de que existen aspectos diferenciados en relación al género, constituyendo la creencia hegemónica de que los aspectos «masculinos» son los universales y dominantes. Por lo que, a todas las personas de la sociedad nos van cargando en la espalda una gran mochila de ideas, valores, mandatos y órdenes de lo que esperan de nosotras. Es una mochila que, a no ser que se cuestione desde una multiplicidad de perspectivas, llevaremos toda nuestra vida. De esta manera nos preguntamos, ¿necesita la igualdad desechar la endocultura actual para así poder desprendernos de estas mochilas de ideas y valores?. La cuestión que nos corresponde es analizar si ha habido modificaciones, sea en el sentido que sea, en positivo o en negativo acerca de la visión y el tratamiento de la desigualdad de género como elemento integrado en los procesos endoculturales de generaciones anteriores. Al analizar estas modificaciones, hay que detenerse a re-plantear qué se puede proponer para trabajar la endoculturación patriarcal inculcada y cómo acelerar el cambio. Teniendo en cuenta la diversidad de herramientas e instrumentos que tenemos a nuestra disponibilidad, el proceso de empoderamiento o cambio puede darse por medio de diferentes vías; medios de comunicación, redes sociales, entornos informales, etc. Pero siempre bajo la supervisión de una herramienta clave; la educación feminista hacia una sociedad igualitaria.

Abstract

The patriarchal society we live in is constantly displayed and reproduced. Indeed, this society rooted in lack of equality awareness, including the gender issue, is characterized by social, economic, political, and cultural traits that are transmitted between generations. Through generalizing the idea that there exist different attributes related to each gender, there has been created the concept of «masculine» traits as universally dominant. However, does this necessarily mean that the process for equality should disregard today's conceptions as a whole? There is the need to stop and analyze whether there have been any changes, either positive or negative, in regards to views and conceptions included in the «endoculture» process of previous generations. Research should focus on how to accelerate change taking into account the multiple tools to use. This process of empowerment, rather than change, can be accomplished through various ways. The media, social networks, informal meetings, are all useful; ways, but they must always be managed under the most relevant tool: education with feminist ideals.

Palabras clave: Endocultura, Igualdad, Juventud, Gender, Educación.

Keywords: Endoculture, Equality, Youth, Gender, Education.



INTRODUCCIÓN. AGENCIAS DIFERENCIADORAS QUE DICTAN LEYES NATURALES.

Es indiscutible el poder que el lenguaje y la comunicación posee para cualquier proceso de endoculturación y sin quererlo, tendemos a reproducir esquemas socioculturales y legitimar el sistema dominante. Generación tras generación reproducimos un modelo patriarcal que brilla por el dominio de los hombres y la subyugación de las mujeres en diferentes ámbitos, diferenciando los comportamientos de ambos bajo roles sociales impuestos en este modelo.

Este trabajo pretende captar la diferencia existente entre las generaciones anteriores y la actual acerca de creencias y mitos que apuntalan de forma indeleble los roles otorgados a cada cual. El andamiaje se presenta como verdades de titanio que aguantan impresionantes fuerzas sin padecer siquiera un mínimo deterioro. Las intenciones pasan por seguir el método Foucaultiano. Un marco de interpretación que busca perturbar la estabilidad de explicaciones que se consideran inamovibles, intentando fragmentar aquellas interpretaciones sociales que parecen sólidas y unificadas. Trataremos por tanto, de buscar las posibles grietas o fisuras del sistema, sobretodo en la repartición de roles de género, centrándonos en el apego entre madre e hijo y en el mito del instinto materno, así como las diferentes responsabilidades e imposiciones sociales que este conlleva. Y no porque no se crea que la relación entre una madre y su hijo no fuera importante sino por lo que ello conlleva en relación a sus funciones, sus tareas y sus responsabilidades que desplazan figuras posibles y toda una serie de nuevas relaciones como mínimo en el espacio privado de la familia¹.

Por tanto, el objetivo principal de esta comunicación se centra en poner en jaque y en su caso, desmontar el discurso creado tras años de repetición e imitación cultural del modelo hegemónico actual, en el que el peso de los cuidados y maternidad reside únicamente en el papel de la mujer, dejando a un lado de forma considerable el rol masculino en todo este proceso. No obstante, no se trata de llamar a perder un espacio, sino un intento de recolocar a los sujetos en el espacio familiar bajo una visión real de igualdad, basada en las oportunas necesidades pero mediadas por informaciones contrastables más allá de la tradición. Negociando bajo una visión diferenciada pero siempre equitativa, de los roles a ejecutar por los hombres y por las mujeres, dejando en evidencia que los sentimientos de índole machistas no sólo se encuentran en los hombres, sino en ambos géneros y que son transmitidos de forma constante por las figuras y agencias educativas.

Es por ello, por lo que habrá que partir de un proceso en el que hay que desaprender y desmontar para así poder educar. En definitiva, no se trata de quitar el privilegio de la madre de estar con el niño, se trata de recolocar ambas figuras, proporcionando un espacio a la figura paterna en la crianza de los hijos, tanto en su responsabilidad para con la criatura como en su disfrute, a la par de ampliando las posibilidades sociales, políticas, económicas y personales que dicha participación generan a la madre.

APUNTALANDO LO CONSTRUIDO. EL INSTINTO MATERNAL.

Hacia el final del siglo diecinueve, la teoría de Charles Darwin donde afirma que tanto los animales como los humanos descienden de la misma especie, logró influenciar muchas teorías sociales de la época. Darwin sostenía que los seres humanos y los animales actúan a través de instintos, es decir, actuaban a través de características fijas heredadas y compartidas por todos los miembros de una especie. En ese sentido, la mayoría de los estudios de la época intentaban identificar los instintos humanos para así describir la conducta de las personas. No se va a entrar en lo esquizoide del momento en el que por un lado se encuentra un aparente sustrato igualitario del ser humano y por otro se avecinaba las mayores atrocidades en nombre de la diferenciación de grupos humanos. De dichas intenciones para con los instintos animales en referencia al ser humano nacería el supuesto instinto maternal de las mujeres. No obstante, a comienzos del siglo veinte el concepto de instinto comenzó a perder actualidad y la noción de que la conducta humana está determinada por el aprendizaje o factores ambientales comenzó a ganar, de nuevo, un mayor terreno.

¹ Aunque no se debe dejar de incidir en que todo espacio interrelacional es un espacio político que interfiere con lo público de formas no directas en muchos casos pero con incidencias importantes. Esta afirmación se realiza desde la perspectiva ecológica-sistémica de las Ciencias Sociales.

Pese a ello, la sociedad está muy apegada a las costumbres transmitidas - impuestas - mediante la religión, la cultura hegemónica y a la transferencia de costumbres y valores. En este sentido, el mito del instinto materno conlleva a su vez problemáticas vigentes tales como: el aborto, la elección de la no maternidad, maternidades diferentes y hasta subversivas... pero, frente a estas críticas nos preguntamos, ¿de dónde viene la creencia popular de que todas las mujeres tienen un instinto innato y universal de maternidad?

La familia es una estructura social básica. Se conforma como núcleo de socialización y no faltan estudios de autores de un y otro signo ideológico, moral, social, económico, etc. donde no se reconozca la gran importancia de la familia dentro de cualquier sociedad humana. Como fundamento común se puede decir que se afirma en un porcentaje muy elevado de estudios que es en la familia donde cotidianamente se van proporcionando las bases del desarrollo infantil, influyendo en la construcción de la identidad de cada uno de los miembros de la misma como persona pero siempre desde su pertenencia a este grupo básico.

Peter Berger, en sus teorías de construcción social ya afirmaba que el ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y el orden cultural y social. La sociedad es un producto humano y esta a su vez es una realidad objetiva, en el que el ser humano es un producto social. Por medio del lenguaje, sedimenta y objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la comunidad lingüística, favoreciendo los procesos de endoculturación. Son los adultos quienes plantean los conocimientos, las actitudes y los valores de los nuevos y nuevas miembros del grupo familiar.

A través de este proceso de endoculturación o condicionamiento cultural, es como logramos crear nuestros esquemas de pensamiento y por tanto, nuestra manera de ver el mundo que nos rodea. Con la adquisición del lenguaje construimos nuestro propio pensamiento. Sin embargo, como naturalizamos este proceso, muchas veces no somos conscientes de la intencionalidad del lenguaje, de su falta de neutralidad y de su carácter vertical y directivo a través del hecho endoculturador.

Es necesario hacer referencia al uso del lenguaje, el cual desencadena dos situaciones; por un lado la obligación de la madre hacia los hijos por medio de un vínculo sagrado que va más allá de lo social; y por otro lado provoca la desafección del padre dada esta exclusión. Este pensamiento parte de la idea de «comunicación» existente entre la madre e hijo durante el embarazo, una «comunicación» que comienza desde el intercambio de sangre, provocando todo ello, la exclusión de la figura paterna desde los primeros momentos, no sólo una exclusión biológica, sino pública y social. La figura excluida, no podemos dejar de decir que muchos parecen encantados con esta situación, se otorga otros tipos de roles respecto a quien está por venir.

Sin embargo, cualquier proceso comunicativo necesita de un receptor, emisor y mensaje, y dada esta falta de coherencia entre el significado del término y su utilización cotidiana, ¿no se trataría más bien de un intercambio entre madre e hijo, y simplemente por medio de esta endoculturación estamos idealizando la maternidad?

Elisabeth Badinter, filósofa y feminista francesa, ya indagó sobre las bases del instinto maternal. En su libro, «Historia del amor maternal. Siglos XI-XX²», mediante un análisis crítico de los cambios que la mujer se ve obligada a llevar entre los siglos XVII y XX, ofrece numerosos ejemplos que evidencian cómo antes del siglo XVIII, el «amor maternal» no existía como institución. No obstante, a partir de 1760, el destino de las mujeres cambiaría notablemente debido a la visión economista que se le incorporó a la maternidad. Es decir, las autoridades se percataron de la importancia que tenía en el ámbito económico la densidad poblacional y comprendieron que el ser humano era una herramienta valiosa para el Estado, no sólo por las riquezas producidas, sino también porque garantizaba su poder militar. En ese momento comenzó a considerarse que toda pérdida humana era una carencia para el Estado, teniendo en cuenta que la estructura que seguía el Estado ya venía marcada por su condición androcentrista. Aunque durante siglos se ha hecho un esfuerzo sistemático por hacernos creer que el orden impuesto en nuestra sociedad por el patriarcado es el «natural» y único aceptable, Badinter señala que existen realidades distintas a las nuestras, en las que el mito del «amor maternal» no existe, y delata la manera en que se alude a las mismas desde el machismo eurocentrado, señalando que no se trata de una actitud universal. Planteando qué clase de instinto es éste que se manifiesta en unas

² Badinter, Elisabeth (1991). ¿Existe el instinto maternal?. Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX en <https://es.scribd.com/document/110721050/Badinter-Existe-el-instinto-maternal-Historia-del-amor-maternal-Siglos-XVII-al-XX>.



mujeres sí y en otras no. Sin ir más lejos, el instinto de alimentación es un proceso que todos los seres vivos poseemos por mera supervivencia, no podemos elegir si tenemos hambre o no, pues los instintos no son opcionales. Por tanto se podría decir que el instinto materno es una influencia apoyada por la religión y la cultura, ya que si la mujer está amarrada a la maternidad, el resultado sirve como una forma de dominio del sistema patriarcal. El feminismo ha generado históricamente distintas propuestas para analizar la maternidad y sus implicaciones. De Beauvoir es una pionera en ello, pues en 1949 cuestionó la idea de la feminidad y negó el carácter natural del instinto maternal, negando que existiese un destino biológico femenino. Objetó la identificación de lo femenino con lo materno, ya que la maternidad resultaba una atadura en tanto idealización de un rol social, ejercido como única posibilidad de realización femenina. Se reconfigura como imperativo cultural e incluso moral: el de ser y ejercer como madre. Durante su obra «El otro sexo», dedica unos capítulos para recorrer todas las etapas de la vida de una mujer afirmando que desde la infancia hasta la edad adulta se educa a la mujer en la subordinación, transmitiéndolo a sus hijas y nietas.

El ser humano al nacer necesita de un otro que lo cuide, que lo proteja, pues resulta evidente que un bebé no puede crecer ni desarrollarse por sus propios medios dada su dependencia. Pero no necesariamente debe ser una responsabilidad exclusiva de la mujer. A pesar de ello, las madres son designadas socialmente para cumplir estas funciones de cuidado, estableciéndose en ellas una dosis importante de culpa y carga emocional: son responsables de un individuo pequeño y vulnerable.

La maternidad, tal como la concebimos en el siglo XXI, mantiene el orden social- heterosexual y legitima la «esencia» femenina que completa a las mujeres. Es una construcción cultural multideterminada que se organiza a través de normas. Éstas se establecen de acuerdo a las necesidades de los grupos sociales y se enmarcan en una época definida de su historia.

El ideal de la crianza perfecta y de maternidad que venden continuamente en medios de comunicación, redes sociales, discursos de las industrias médicas y la sociedad en su conjunto, hacen que la maternidad posea un mayor peso para las mujeres. En estos discursos se les transmite determinadas prescripciones, incluso antes de que nazcan sus hijos. Se le suscita a las madres estar atentas y al servicio de las necesidades de su bebé durante las veinticuatro horas del día. Pero en estos discursos, ¿dónde queda el papel del hombre en la crianza del hijo?, ¿existe por el contrario un «instinto» paterno que no está siendo valorado socialmente? Nadie habla de «instinto paternal», sino de padres que «ayudan», que «se ocupan» pero siempre desde un segundo plano, sin ser los protagonistas de la crianza. Y cuando lo son, se les mira como rarezas o héroes. Personas capaces de hacer maravillas para las que no están preparados.

Juliet Mitchell planteó que las mujeres podían liberarse de los responsabilidades total de la maternidad si los Estados asumían las funciones de cuidado y crianza de los hijos. Algo con lo que Platón ya fantaseaba en La República, donde imaginaba una sociedad en la cual la maternidad pasaría a ser una tarea comunitaria.

Son numerosas las consecuencias que florecen debido a esta presión ejercida a las mujeres desde que son niñas con la maternidad, mediante juguetes sexistas, comentarios continuos sobre maternidad, medios de comunicación, etc. La socióloga Orna Donath, plantea en su libro «Madres Arrepentidas» los testimonios de veintitrés mujeres que, si pudieran, habrían elegido otro camino diferente. Da visibilidad a una realidad que existe y siempre ha existido, una realidad que ha sido oculta bajo los intereses del sistema capitalista y patriarcal, señalando y juzgando a aquellas mujeres que no responden ante el modelo maternal impuesto.

Junto a ello, en el documental «[m]otherhood», la educadora social Irati Fernandez señala «Hemos elevado la maternidad como una experiencia súper romántica y perfecta, que nos va a proporcionar felicidad y satisfacción constante. Pero hay una cara oculta, que históricamente se nos ha escondido. Es un tabú³».

A lo que se refiere a la «idealización de la maternidad», un concepto que se ha creado sobre una idea que no es real, sino una construcción social y cultural.

Por lo tanto al no tratarse de un instinto maternal, innato y universal, ¿se trataría más bien de una tendencia a la maternidad? Y esta tendencia generalizada, ¿se ha visto condicionada a los intereses

³ Documental [m]otherhood. (2015) SUICAFilms.

de un sistema patriarcal y capitalista con fines muy concretos? ¿Cómo interviene el mito del instinto maternal en el control social de las mujeres?

Lo que nos ha hecho comenzar esta comunicación ha sido el pensar que la cosa no tiene que ir en la lógica feminista de igualdad entre quienes deciden tener descendencia sino que se sigue apuntalando de forma fragante las ideas descritas anteriormente.

RENOVANDO EL DISCURSO. LA CIENCIA AL RESCATE. EL APEGO.

Una de las grandes agencias de la moderna deidad de la maternidad es el «apego». El término de apego —etimológicamente «unir con pez»— consiste en la vinculación existente y construida entre dos personas producto de la interacción social y afectiva entre ambas. Ello no quiere decir que no existan responsabilidades y satisfacciones sino que dicho vínculo se genera por razones diversas y complejas. El ejemplo típico, tópico... sería la relación madre e hija o hijo. Decir que para el sostenimiento de la importancia de la relación mencionada como ejemplar, casi siempre se utilizan los contraejemplos donde aunque una de las partes no cumpla con su «contrato vincular», la otra parte sigue estando apegada. Madres que no responden a necesidades de sus descendientes y aún éstos reclaman su vinculación... hijas e hijos que no respetan a sus progenitoras y aún éstas reclaman su vinculación. Es por ello, por ejemplos manidos que se acercan más a dilemas ontológicos que a resultados de investigaciones concretas, el término y el propio concepto ha sido foco de grandes y diferentes investigaciones a lo largo del tiempo.

Ya en la primera mitad del siglo XX se trataba de analizar los comportamientos y conductas humanas por medio de diferentes paradigmas nacidos durante la época. Los principales representantes de los paradigmas imperantes en psicología fueron Sigmund Freud, con su teoría del psicoanálisis y B.F. Skinner, y su defensa del conductismo. Estos sostenían que el afecto entre madres e hijos venía de la alimentación, o más concretamente de la lactancia. Plantearon que las conductas afectivas de madres y bebés venían gracias a la simple necesidad de ser alimentados, por lo que el papel principal de las madres consistía en proveer de alimento. No obstante, esta teoría se vio amenazada gracias a los experimentos planteados por John Bowlby y Harry Harlow.

John Bowlby, a través de diferentes investigaciones realizadas tras la Segunda Guerra Mundial, planteó que los vínculos emocionales que surgen entre madre y descendiente, no vienen dados por la alimentación que esta predispone, sino por otros factores como el cariño familiar y la relación familiar que tenga este durante sus primeros años de vida. John Bowlby define la teoría del apego como:

«(...) un modo de concebir la propensión que muestran los seres humanos a establecer sólidos vínculos afectivos con otras personas determinadas y explicar las múltiples formas de trastorno emocional y de alteraciones de personalidad, incluyendo aquí la ansiedad, la ira, la depresión y el apartamiento emocional, que ocasionan la separación involuntaria y la pérdida de seres queridos.»

Por otro lado, Harry Harlow se dedicó en Estados Unidos durante los años setenta a estudiar dentro del laboratorio la teoría del apego y de la privación maternal de Bowlby, empleando para sus experimentos ejemplares de una raza de monos, los Rhesus. En sus experimentos, básicamente separaba a algunas crías de sus madres y observaba de qué manera expresaban su privación maternal. Bowlby daba a los monos dos alternativas, por un lado elegir entre una estructura de alambre con un biberón lleno incorporado y por otro lado una figura similar a un macaco adulto, recubierto con felpa suave, pero sin biberón. Los resultados dejaron en evidencia que el vínculo madre-hijo iba más allá de la búsqueda de satisfacer las necesidades biológicas básicas (alimento en este caso) y existía una necesidad de contacto social para un correcto desarrollo psicológico.

No obstante, es necesario tener en cuenta que estas teorías del apego nacen en los sesenta, época en la que las mujeres tenían la total responsabilidad de crianza siendo la figura principal del apego, dejando a un lado el papel del hombre en este aspecto, y limitando las responsabilidades de roles de género impuestos por la sociedad patriarcal. Junto a ello, ¿es suficiente este experimento con monos para aceptar la teoría del apego?, ¿es extrapolable a todas las especies existentes, incluyendo a los humanos?



Estas cuestiones no proponen el estudio o de primates encerrados en jaulas y expuestos a privaciones que consideramos básicas sino el factor comunicativo de dichos roles y necesidades referidos a una sola figura de los progenitores. En los actuales tiempos, en los que el espacio del cuidado de los descendientes —casi debiéramos referirnos en singular a dicho término— se encuentra en un momento de ampliación, lento pero parece ser continuo e incorporando a la figura masculina. La implicación se va haciendo visible y es un triunfo del pensamiento e ideología feminista el ir acomodando en los esquemas pasados, nuevas líneas de acción social. Nuestras preguntas van haciendo meya en las capacidades de recolocar las afirmaciones invariables de la ciencia que siguen conformando trajes a medida de quienes parecen mandar en este mundo. A lo mejor una Lisístrata nos vendría de perlas para este fin .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badinter, Elisabeth (1991). ¿Existe el instinto maternal?. Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX en <https://es.scribd.com/document/110721050/Badinter-Existe-el-instinto-maternal-Historia-del-amor-maternal-Siglos-XVII-al-XX>.
- Barreto, Lina; López, Paulina; Rosete, Laura; Santa, Fernanda. (2015) *El mito del instinto materno: perspectiva psicosocial*. Recuperado en <http://vinculacion.dgire.unam.mx/Congreso-Trabajos-pagina/Trabajos-2015/5-Áreas%20Convergentes/9.%20CIN2015A50187.pdf>.
- Eyras, M. Carolina (2007) *La teoría del Apego: instrumentos y articulaciones de un modelo integrador*. Recuperado en <http://magix.ucu.edu.uy:8086/opac9/doctesis/psicologia/54287.pdf>.
- Gilbert, Jorge. (1997) *Introducción a la sociología*. Recuperado en <https://books.google.es/books?id=fKHHZRqWK64C&pg=PA164&lpg=PA164&dq=instinto+maternal+sociologia&source=bl&ots=QmO3fMIKrK&sig=g1TrHYPL4LLwBQus-QTCRxFIBRjE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiy4LTuhNXaAhVMPBQKHR-OAPEQ6AEIcDAI#v=onepage&q&f=false>.
- Manitta, Gabriela (2017) *Del instinto maternal a la patologización de las carencias maternas*. PSIUC, Revista de Psicología nro. 3 Recuperado en <http://www.ucongreso.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/2.-Del-instinto-maternal...-G.-Manitta.pdf>.
- Lagarde, Marcela (2006) *Aculturación feminista*. Texto publicado en «Género en el Estado. Estado en el género». Ediciones de las mujeres No 27, Isis Internacional. Artículo proporcionado por Modemmujer (México).
- Luna, Jorge (2016) *¿Qué pasa si no sientes ningún deseo de ser madre?* Blog: Código Nuevo. Recuperado en <http://www.codigonuevo.com/mileniales/pasa-sientes-deseo-madre>.
- Rich, Adrienne. (2015) *El «instinto materno», el invento más rentable del patriarcado*. Blog electrónico, en: <http://www.lahoja-dearena.com/el-instinto-materno-el-invento-mas-rentable-del-patriarcado/>.
- Rodriguez, Andrea. (2017) *El instinto materno, ¿existe o es una construcción social?*. Periódico digital «El Telégrafo». Recuperado en <https://www.letelegrafo.com.ec/noticias/702/51/el-instinto-materno-existe-o-es-una-construccion-social>
- Trigilia, Adrián. (Sin fecha) *El experimento de Harlow y la privación materna: sustituyendo a la madre*. Blog digital Psicología y mente. Recuperado en <https://psicologiymente.net/psicologia/experimento-harlow-privacion-materna>.
- Villarreal, L. Ana. (2001) Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», enero-junio, año/vol. 1, número 001. Universidad de Costa Rica. Recuperado en <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/Relaciones-de-poder-en-la-soc-patriarcal-.pdf>.
- Zicavo, Eugenia. (2013) Dilemas de la maternidad en la actualidad: antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de Buenos Aires. Revista de Estudios de Género. La ventana, vol. IV, núm. 38, 2013, pp. 50-87 Universidad de Guadalajara. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/884/88430445004.pdf>.
- (N.A) (2013). *¿Existe o no el instinto materno?*. Revista electrónica de la Universidad del Valle. Recuperado en http://uvsalud.univalle.edu.co/comunicandosalud/wp-content/uploads/2013/12/Existe-o-no-el-instinto-materno_DH5_04122013.pdf.



Análisis de la perspectiva de género en normativas educativas. Comparativa de estudio de casos escolares de infantil y primaria.

Rodríguez-Casado, María del Rocío
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mrrodcas@upo.es

Resumen

La perspectiva de género suscita un gran interés en y para la sociedad, especialmente cuando se enmarca en el ámbito educativo. No cabe duda que dicha temática sigue presentada hoy en día como un reto social, cultural, político... pero, fundamentalmente, educativo. Pues, tenemos presente que, cada vez más, nos encontramos con alumnado de diferentes realidades, experiencias y situaciones con los que debemos trabajar de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa. En este sentido, trabajar desde la perspectiva de género en las escuelas hace que nos cuestionemos los distintos estereotipos de roles culturales con los que hemos crecido y hemos sido educados/as, así como nos abre la posibilidad de elaborar nuevos o mejorar los existentes contenidos de socialización y de relación entre la personas en pro de la igualdad. Por ello, nuestra investigación gira en torno al análisis de la perspectiva de género reflejada en los proyectos educativos de cuatro centros escolares públicos, desde una mirada comparativa, con la finalidad de identificar qué modelo de atención a la perspectiva de género está presente en sus normativas educativas, a través de un análisis documental de contenido como metodología cualitativa de investigación. En definitiva, este estudio nos permite acercarnos a realidades determinadas para mejorar la calidad de la práctica docente, avanzar hacia los fines de una educación intercultural con perspectiva de género y transformar el rol que ocupa la escuela en nuestra sociedad plural.

Abstract

The gender perspective arouses great interest in and for society, especially when it is framed in the educational field. There is no doubt that this theme is still presented today as a social, cultural, political... but fundamentally educational challenge. Well, we keep in mind that, increasingly, we find students from different realities, experiences and situations with which we must work in an inclusive, inclusive, equal and equitable manner. In this sense, working from the perspective of gender in schools make us question the different stereotypes of cultural roles with which we have grown and we have been educated, as well as it opens the possibility of developing new or improving the existing contents of socialization and relationship between people in favor of equality. Therefore, our research revolves around the analysis of the gender perspective reflected in the educational projects of four public schools, from a comparative perspective, in order to identify which model of attention to the gender perspective is present in its regulations educational, through a documentary analysis of content as a qualitative research methodology. In short, this study allows us to approach certain realities to improve the quality of teaching practice, move towards the goals of an intercultural education with a gender perspective and transform the role of the school in our plural society.

Palabras clave: perspectiva de género, educación, normativa escolar, igualdad.

Keywords: gender perspective, education, school regulations, equality.

1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Desde hace décadas se reflexiona que las escuelas, además de ser un espacio privilegiado para transformar cuestiones sobre desigualdades de género, normalmente en la actualidad podemos decir que se perpetúa manteniendo el binomio del discurso sexual y de la complementariedad de los géneros. Esto se cristaliza en el diseño curricular, en el contenido de los libros de textos, en las actitudes del profesorado, en las elecciones de itinerarios, en la feminización de la gestión escolar frente a la masculinización de los cargos directivos, etc. (Rodríguez Martínez, 2011 en Calvo y Picazo, 2016).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.047>



En el proceso de desigualdad de género, debemos tener presente que la identidad femenina y/o masculina es el resultado de una construcción biológica, psicológica y social inmersa en una estructura sociocultural que, a la vez, fluye e influye en la educación. Por este motivo, según Tamayo Garza (2016) este proceso de construcción se considera dinámico.

De acuerdo a esta misma autoría, las representaciones sociales manifestadas a través de valores, -normas, tradiciones, costumbres... son intrínsecas y pasan a convertirse en significancia simbólica aferrada a la subjetividad del contexto histórico en función a experiencias y circunstancias vitales. Sin embargo, la identidad de género está en un proceso de resignificación de valores y normas, apoyándose en el aprender a reflexionar y aprender a ser de acuerdo al contexto sociocultural en donde a las mujeres siempre han estado subordinadas por el hombre (Tamayo Garza, 2016).

En este proceso de construcción de la identidad, juega un papel muy importante la educación, a través de la socialización como elemento clave para destruir desigualdades. Pues, los procesos de aprendizaje permiten que podamos asumir valores y normas implícitas en nuestro grupo de referencia y adaptarnos a su forma de vida. Asimismo, es en el aprendizaje donde debe reinar una educación crítica capaz de actuar sobre la posición de poder del hombre hacia la mujer que sigue suscitando discriminaciones en diversas facetas de la vida, así como, incluso, llegando a episodios de violencia (Lorente, 2007 en Moreno Sánchez y Márquez Vázquez, 2016).

En el proceso de aprendizaje de los/as menores, según García Perales (2012), se empieza a reconocer a sí mismos/as y se empieza a diferenciar qué acciones son las adecuadas según el género, considerándose por adecuado las disposiciones que reproducen el comportamiento ya sea masculino y/o femenino en una determinada cultura en la que se desarrollan. Es en lo cultural donde se dificulta la percepción de las actitudes sexistas y, por ello, se transmiten inconscientemente. En este sentido, las valoraciones ante el género deben ser reflexionadas, analizadas y evaluadas en la práctica educativa para mejorar la calidad de la enseñanza y tomar decisiones con el fin de avanzar en prácticas socioeducativas y culturales más igualitarias.

Por su parte, Tamayo Garza (2016) expone que la educación, también como elemento socializador, no está al margen de la cultura y sus procesos, sobre todo, cuando es parte de la transformación social en pro de una mayor igualdad y justicia. En la misma línea, las instituciones educativas son transmisoras de normas y valores, de ideología y, por tanto, de las representaciones sociales respecto al género. Los/as profesionales de la educación, de acuerdo a esta autoría, transmiten de forma inconsciente su pensamiento ideológico y, con él, contribuyen a la construcción del género en el ámbito educativo.

[...] La práctica pedagógica cumple con la función social determinada por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales. La escuela, al transferir casi intactos los valores de la familia, reproduce el sexismo de la misma manera que lo hace el medio social: al transferir el orden social en los valores y las normas, se transfiere de manera no visible, las diferencias de género dejando a las mujeres en los lugares menos favorecidos para su desarrollo y se promueve la discriminación (aunque no únicamente de género (Tamayo Garza, 2016, 741).

2. MÉTODO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo es analizar qué se entiende por perspectiva de género en los proyectos educativos de cuatro centros escolares públicos desde una mirada comparativa. Concretamente, exponemos los resultados obtenidos sobre qué modelo de atención a la perspectiva de género está presente en las normativas educativas.

Investigación enmarca en las Ciencias Sociales. Su método es el estudio de caso múltiple, ya que indagamos, de forma sistemática, acerca del conocimiento y comprensión de fenómenos socioculturales y educativos en dos centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Sevilla (España), en paralelo con dos centros escolares de inicial y primaria de la provincia de Salta (Argentina). En este sentido, la mirada comparativa, nos ha posibilitado un elemento contextual para enriquecer el análisis de los datos hacia una valoración más completa. Recordamos que la finalidad de este estudio de caso múltiple es conocer las particularidades propias de cada caso escolar para alcanzar una



mayor comprensión de las categorías a analizar, y por ello, la representatividad no está presente en esta investigación. Acerca de las decisiones muestrales, las escuelas han sido seleccionadas según los criterios de la investigadora, de forma deliberada y no aleatoria, ni probabilística. Los criterios comparativos están basados en la posibilidad de acceder a centros educativos públicos de infantil y primaria, con alumnado mixto y presencia de alumnado de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas, ubicados en zonas urbanas de las provincias objeto de estudio y con antecedentes sobre prácticas relacionadas con la perspectiva de género.

Con respecto al diseño de la investigación, este estudio de caso múltiple se ubica en un diseño exploratorio, descriptivo, explicativo-interpretativo y evaluativo.

Desde una metodología cualitativa, la técnica aplicada ha sido el análisis documental institucional de los proyectos educativos cuyo descriptor es Perspectiva de Género (CA.PG). Para ello se ha utilizado una ficha de contenido como instrumento de recogida de datos. El análisis de datos se realizó de forma no frecuencial y a través del discurso sobre la categoría de estudio. Además, en general, se ha utilizado como principal herramienta de análisis el sistema categorial, que junto con la codificación de la información nos ha posibilitado la organización, descripción e interpretación de todos los datos recopilados sin la necesidad de apoyarnos en programas informáticos cualitativos.

3. DISCUSIÓN

Reflejamos la comparación de la información obtenida a partir de los indicadores comparativos en la categoría Perspectiva de Género (CA.PG), utilizados para realizar la comparación de los proyectos educativos de los centros escolares por contexto de estudio. Estos son:

- Consideración sobre la perspectiva de género.
- Acciones descritas en el proyecto educativo relacionadas con la perspectiva de género. En comparación con el resto de los centros escolares, la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) es el único centro escolar donde no se especifica la terminología perspectiva de género en su proyecto educativo, pero se relaciona las cuestiones de género con la educación sexual¹. En este sentido, solo se menciona la diferencia de sexos en el apartado sobre la Educación Sexual Integral y en el uso de un lenguaje no sexista, en ocasiones, en el discurso de la normativa escolar.

Por otra parte, tanto en la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta como en los centros escolares de Sevilla, sí se recoge en su normativa escolar la perspectiva de género.

En la Escuela Roberto Romero (Ca2) aparece la perspectiva de género en el contenido curricular de formación ética y ciudadana, cuya competencia a adquirir por el alumnado es el reconocimiento de los prejuicios relacionados con el rol de ambos géneros y con situaciones relacionadas con la igualdad. También, podemos ver la relación de la perspectiva de género en la visión social de esta escuela en la que se expone una formación integral y permanente de la mujer y el hombre en sus diversas dimensiones, guiados por valores de justicia, igualdad, libertad y solidaridad.

En la misma línea están las escuelas sevillanas. En primer lugar, en el CEIP San José Obrero (Ca3) sí aparece la perspectiva de género en el proyecto educativo como línea de actuación pedagógica a partir de metodologías con carácter activo, motivador y participativo, partiendo de los intereses del alumnado, favoreciendo el trabajo entre iguales y el uso de la perspectiva de género en la vida cotidiana y en el entorno inmediato. También se considera, en este centro escolar, la perspectiva de género desde la transversalidad, sobre todo, en las áreas de educación en valores desde la superación de las desigualdades por razón de género y en el contenido curricular desde la integración de la igualdad de género: detección de situaciones discriminatorias, prejuicios culturales, estereotipos de género, participación equitativa, reflexión del significado y consecuencia de la violencia contra las mujeres, medidas preventivas...

¹ Se identifica la perspectiva de género como eje principal en el marco del Proyecto de Educación Sexual Integral (ESI), como acción específica por normativa nacional argentina.



Por su parte, en el CEIP Andalucía (Ca4), también se recoge la perspectiva de género en su proyecto educativo haciendo referencia al respeto de las diferencias y a la diversidad de identidades no sujetas a roles de género tradicionales. El género es tratado en este centro escolar desde la lucha contra situaciones de discriminación y desigualdad social, desde la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres a nivel académico y profesional evitando los estereotipos y prejuicios sexistas y desde la eliminación de conductas violentas por patrones culturales de género.

Con respeto a las acciones relacionadas con la perspectiva de género que se llevan a cabo en los centros escolares resaltamos que en las escuelas salteñas se relaciona con las acciones que se implementan desde el proyecto educativo de Educación Sexual Integral (ESI), valorando positivamente la diversidad de cada persona. La ESI como línea de intervención socioeducativa para profundizar en políticas socioeducativas y en políticas de cuidado de la infancia y la adolescencia. Derecho a convivir en instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos entre hombres y mujeres, sin estereotipos de género que cimiente desigualdad. Dos ejes temáticos: reconocimiento de la perspectiva de género y respeto a la diversidad. Además, concretamente, en la Escuela Roberto Romero (Ca2) se trabaja la perspectiva de género en las actividades curriculares.

En comparación con el contexto sevillano, los centros escolares trabajan la perspectiva de género en acciones tanto internas como externas de la institución, según la normativa escolar. En el CEIP San José Obrero (Ca3), se recoge la perspectiva de género en el Plan de convivencia de acuerdo a al protocolo de actuación y medidas para la detección y atención de casos de violencia de género en el ámbito educativo. En este sentido, la violencia de género se entiende como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres que se ejerce sobre estas por el hecho de serlo. Por otra parte, también se recoge en el Plan de Igualdad como instrumento para diseñar acciones que potencien la igualdad de género. En el marco de este plan de igualdad, la Comisión de coeducación es la encargada de la visibilización de un lenguaje no sexista, realización de un diagnóstico de coeducación, nivel de participación, conflictividad... También, concretamente, en el Plan de Acción Tutorial se trabaja el desarrollo personal y social a través de roles, estereotipos, valores, identidad, expectativas, emociones, relaciones interpersonales, no violencia, educación afectivo-sexual, aceptación de críticas y elogios, toma de decisiones, etc. Por último, se destaca actividades relacionadas con efemérides y actividades puntuales como charlas, exposiciones, murallas y talleres.

En el CEIP Andalucía (Ca4) la perspectiva de género también se recoge en acciones internas y externas al centro escolar, como son el Plan de Convivencia a través de la comisión de convivencia que es la encargada de realizar un análisis del clima de convivencia del centro escolar, teniendo en cuenta las diferencias propias de la sociabilización de género. Y el Equipo de Coeducación, cuya función principal es la sensibilización de la igualdad entre hombres y mujeres en toda la comunidad educativa. Como actividades externas donde participa toda la comunidad educativa, destacamos actividades relacionadas con efemérides, proyectos socioeducativos en los que se colabora con asociaciones que trabajan en materia de género y acciones puntuales como charlas, exposiciones, murales, talleres...

3.1. Modelo de atención a la perspectiva de género

En la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta dándole respuesta a la categoría de estudio, de qué manera se atiende y se gestiona la perspectiva de género, se puede concluir que aunque no se considera trabajar la perspectiva de género de forma práctica, *se mantiene un discurso teórico con enfoque de igualdad entre hombres y mujeres*, al menos recogido así en la normativa escolar por la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). En este sentido, concluimos que *la perspectiva de género se considera desde un modelo educativo de igualdad y coeducación más bien desde la teoría*.

La Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta a pesar de no trabajar en profundidad la perspectiva de género *se promueve un enfoque de igualdad entre hombres y mujeres*. En este sentido, concluimos que *la perspectiva de género se considera desde un modelo educativo de igualdad y coeducación, también más cercano a la teoría que a la práctica*.

En el CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla *se gestiona la perspectiva de género con enfoque de igualdad* para la superación de las desigualdades por razón de género, tanto en la teoría como en la práctica, desde la concienciación ante situaciones discriminatorias y prejuicios de género, desde la reflexión de las consecuencias sobre la violencia de género, desde el fomento de la

igualdad, corresponsabilidad, autonomía, solidaridad, participación social... alejados de modelos de masculinidad tradicionales.

Por último, en el CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla se atiende a la perspectiva de género con enfoque de igualdad, respetando las diferencias y la diversidad de identidades no sujetas a roles de género tradicionales, superando así las desigualdades de forma teórica y práctica a través de la implicación docente, la evaluación de actividades, el conocimiento y análisis de situaciones discriminatorias...

Tabla 1: Comparativa de la Perspectiva de Género según los proyectos educativos de los centros escolares por contexto de estudio.

CA.PG	PROYECTOS EDUCATIVOS			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
INDICADORES COMPARATIVOS	Caso 1- Escuela Indalecio Gómez	Caso 2- Escuela Roberto Romero	Caso 3- CEIP San José Obrero	Caso 4- Andalucía
Concepción de la perspectiva de género	<p>No se especifica nada de la perspectiva de género.</p> <p>Se relaciona la perspectiva de género con la educación sexual.</p> <p>Solo se menciona la diferencia de sexos en el apartado sobre la Educación Sexual Integral (ESI) y en el uso de lenguaje no sexista, en ocasiones.</p>	<p>Sí se recoge en el contenido curricular de formación ética y ciudadana: reconocer los prejuicios relacionados con el rol de ambos género y situaciones relacionadas con la igualdad.</p> <p>Visión social de la escuela: formación integral y permanente de la mujer y el hombre en sus diversas dimensiones, guiados por valores de justicia social, igualdad, libertad, solidaridad.</p>	<p>Sí se recoge en el PEC como línea general de actuación pedagógica a partir de metodologías con carácter activo, motivador y participativo, que parta de los intereses del alumnado, favorezca el trabajo entre iguales y el uso de la perspectiva de género en la vida cotidiana y en el entorno inmediato.</p> <p>Tratamiento transversal en las áreas de educación en valores desde la superación de las desigualdades por razón de género.</p> <p>Tratamiento transversal en el contenido curricular desde la integración de la igualdad de género: detección de situaciones discriminatorias, prejuicios culturales, estereotipos de género, participación equitativa, reflexión del significado y consecuencia de la violencia contra las mujeres, medidas preventivas...</p>	<p>Sí se recoge en el PEC Respeto a las diferencias y a la diversidad de identidades no sujetas a roles de género tradicionales.</p> <p>El género es tratado desde la lucha contra situaciones de discriminación y desigualdad social, desde la igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres a nivel académico y profesional evitando los estereotipos y prejuicios sexistas y desde la eliminación de conductas violentas por patrones culturales de género.</p>





CA.PG	PROYECTOS EDUCATIVOS		
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)
Acciones relacionadas con la perspectiva de género	<p>Proyecto de Educación Sexual Integral (ESI). Se valora positivamente la diversidad de cada persona.</p> <p>La ESI como línea de intervención socioeducativa para profundizar en políticas socioeducativas y en políticas de cuidado de la infancia y la adolescencia. Derecho a convivir en instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos entre hombres y mujeres, sin estereotipos de género que cimente desigualdad. Dos ejes temáticos: reconocimiento de la perspectiva de género y respeto a la diversidad</p>	<p>Actividades curriculares Proyecto de Educación Sexual (ESI)</p>	<p>Plan de convivencia: protocolo de actuación y medidas para la detección y atención de casos de violencia de género en el ámbito educativo. Violencia de género entendida como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres que se ejerce sobre estas por el hecho de serlo.</p> <p>Plan de Igualdad: instrumento para diseñar acciones que potencien la igualdad de género. Comisión de coeducación: visibilización de un lenguaje no sexista, realización de un diagnóstico de coeducación, nivel de participación, conflictividad...</p> <p>Plan de acción tutorial: se trabaja el desarrollo personal y social a través de roles, estereotipos, valores, identidad, expectativas, emociones, relaciones interpersonales, no violencia, educación afectivo-sexual, aceptación de críticas y elogios, toma de decisiones, etc. Actividades Efemérides Proyectos socioeducativos Actividades puntuales: Charlas, exposiciones, murales, talleres</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de los proyectos educativos de cada caso escolar.

4. CONCLUSIONES

Ante lo expuesto, consideramos pertinente que, en la actualidad, se trabaje en la atención a la diversidad de género desde una transformación social global, pues debemos conseguir convertir a los centros escolares como espacios en lucha contra las desigualdades vinculadas al género, pues consideramos que el cambio puede hacer a través de la educación en la que tienen acceso, por de-

recho, todos/as los/as menores. En este cambio, es fundamental considerar todas las normativas con las que se cuenta a nivel internacional y nacional con el fin de educar para la igualdad entre hombres y mujeres (Calvo y Picazo, 2016).

En este sentido, consideramos importante nombrar al último Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016 - 2021. Este plan constituido como instrumento de política educativa integral, se concibe como

[...] el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, así mismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. el diseño de las políticas a favor de las mujeres ha encontrado su desarrollo en los Planes de Igualdad que vienen a dar respuesta a la necesidad de conquistar derechos igualitarios para las mujeres, eliminando los obstáculos que se interponen a la igualdad real y al acceso al ámbito de lo público. El II Plan estratégico de Igualdad de Género en educación propone actuaciones en este mismo sentido a favor de los derechos de las mujeres y, además, incorpora actuaciones que incidan en la cultura real que sustenta la desigualdad, con actuaciones a favor de los hombres y de las mujeres en aquellas desigualdades específicas que produce la tradicional socialización diferenciada. De esta forma tanto las chicas como los chicos refuerzan los aspectos que, en cada caso, les son favorables y recuperan los que se les había prohibido, posibilitando su pleno desarrollo como personas (Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, 14).

En la línea de la educación transformadora, como profesionales de la educación, debemos seguir cuestionando los estereotipos y prejuicios bajo los que nos educamos, denunciando la jerarquización de las disciplinas, reconociendo la estructura social en la que nos hemos educado y preguntándonos hacia dónde queremos llegar a través de la educación. En definitiva, debemos ser partícipes y generar participación, «donde el aprendizaje tenga que ver con una transformación interna de la persona» (Lobo y Fernández, 2016, 89).

A tenor de esto último, ¿qué se puede hacer desde las instituciones educativas? De acuerdo con Tamayo Garza (2016, 742), exponemos algunas de sus líneas aseguir.

- [...] - Poner atención en las formas del lenguaje hacia niños y niñas: frases como «una niña bonita no grita», «las niñas se portan mejor que los niños», «qué letra tan fea, bueno, eres niño», etc.
- Evitar condicionamientos de comportamiento por el género, por ejemplo: los niños pueden jugar con movimientos bruscos en el recreo; las niñas no juegan con los niños porque son débiles; los trabajos de exposición son tareas principalmente de las niñas porque saben decorar y hermoear el material; los niños compiten abiertamente en áreas como matemáticas y ciencias.
- Propiciar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en ambos géneros, propiciar el diálogo y el respeto. Buscar crecer junto a los otros y no contra los otros.
- Reconocer la sensibilidad y emotividad en ambos, así como la fuerza y capacidad de tomar decisiones en ambos.

Por su parte Calvo y Picazo (2016,87), las líneas de avance sobre la perspectiva de género en el sistema educativo están vinculadas a temas concretos para la eliminación de las desigualdades vinculadas al género, entre los que destaca

- [...] - La elección de los estudios, con el fin de que hombres y mujeres se distribuyan equitativamente las diferentes actividades profesionales y se posicionen socialmente de manera más igualitaria.
- Las masculinidades, favoreciendo que los chicos asuman modelos más sanos, en los que no tengan que relacionarse mediante la violencia, en los que puedan expresar sus emociones, en los que puedan exceder la heterosexualidad, en los que no tengan que ocupar el papel de proveedores, etc. y así poder mantener también relaciones personales más igualitarias.



- Las relaciones afectivos-sexuales, presentándoles desde la infancia modelos alternativos a los románticos (basados en la dependencia, en la complementariedad, en el sufrimiento...) y una perspectiva global de la sexualidad, no heterosexual ni coitocéntrica, que no limite ni perjudique, sino que contribuya al desarrollo personal.

En definitiva, para la atención a la diversidad de género, las escuelas públicas deben contar con Proyectos Educativos verdaderamente inclusivos, consensuados y asumidos por sus comunidades educativas, sensibilizadas y motivadas por la construcción de una sociedad más justa. Asimismo, se debe entender la diversidad de manera global, sin clasificar a las personas en dos grupos en función de su género y, por supuesto, superándose el binarismo sexual considerándose como «una muestra más de la riqueza humana» (Calvo y Picazo, 2016, 88).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. BOJA nº 41 (2016).
- Calvo García, G. y Picazo Gutiérrez, M. (2016). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 81-90.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Lobo, C., y Fernández, S. (2016). Aplicación del Enfoque de Género en Trabajos de Investigación de alumnado universitario de Ciencia y Tecnología. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 17, 89-110. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/17_alea/6.pdf.
- Moreno Sánchez, E. y Márquez Vázquez, C. (2016). Determinantes implicados en la construcción de la violencia de género. El caso de las escuelas primarias en una provincia de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (6). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2132>.
- Tamayo Garza, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. Ponencia. Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias. VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (p.731-744). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51971>.



El papel de la alta formación escolar en la inserción de las mujeres migrantes mexicanas

Salvatori, Sara

Scalabrini International Migration Institute, Roma, Italia
sarasalvatori@hotmail.com

Terrón Caro, Teresa

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mttercar@upo.es

Resumen

En una época en la que la movilidad de los individuos es parte estructural del contexto en el que hombres y mujeres actúan, nos preguntamos si la posesión de un alto nivel escolar incide en la inserción de los sujetos en las sociedades receptoras. Para ser más precisos nos interrogamos sobre si la alta formación profesional puede ser un parámetro para determinar la inclusión de las y los migrantes en el mercado laboral de los países de llegada.

Para contestar a nuestras preguntas, consideramos pertinente el uso del enfoque interseccional basado en el análisis relacional del género, la posición social y el origen nacional con el objetivo de generar un punto de vista que contemple los diferentes niveles del análisis.

El contexto de estudio es el incluido entre el espacio social transnacional Monterrey (México)- Houston (Estados Unidos) donde, con el propósito de desarrollar un análisis cualitativo, se han entrevistado mujeres mexicanas migrantes con estudios universitarios.

Los datos recogidos muestran que el nivel escolar, así como la posición social no son elementos que pueden fácilmente transnacionalizarse, es decir no tienen la capacidad de cruzar fronteras, al contrario del origen nacional que termina por caracterizar a las mujeres mexicanas estigmatizándolas. En efecto, se trata de un proceso que se construye en el interior de las esferas políticas y económicas, donde la inserción de las y los migrantes no depende del capital cultural poseído sino de las necesidades del sistema productivo.

Abstract

At a time when the mobility of individuals is a structural part of the context in which men and women act, we wonder whether the possession of a high school level affects the insertion of subjects in the receiving societies. To be more precise, we ask ourselves whether high professional training can be a parameter to determine the inclusion of migrants in the labor market of the countries of arrival.

To answer these questions, we consider relevant the use of the intersectional approach based on the relational analysis of gender, social position and national origin in order to generate a point of view that considers the different levels of analysis.

The study context is the one included between the transnational social space Monterrey (Mexico) - Houston (United States) where, with the purpose to develop a qualitative analysis, Mexican skilled migrant women have been interviewed.

The data collected show that the school level, as well as the social position, are not elements that can be easily transnationalized, that is, they do not have the capacity to cross borders, contrary to the national origin that ends up characterizing Mexican women stigmatizing them. It is a process that is built within the political and economic spheres, where the insertion of migrants does not depend on the cultural capital possessed but on the needs of the productive system.

Palabras clave: migración, género, posición social, origen nacional, México-Estados Unidos.

Keywords: migration, gender, social position, national origin, Mexico-United States.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación es parte del trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada «La migración invisibilizada de mujeres cualificadas de Monterrey (México) a Houston (Texas): una interpretación desde el enfoque interseccional¹». Se trata de un estudio cualitativo centrado en la experiencia migratoria de mujeres con un alto nivel escolar que, siguiendo rutas transnacionales, se insertan en determinados sectores laborales en el país de llegada. En particular, en este contexto pretendemos reflexionar sobre si la posesión de un alto nivel escolar incide en la inserción de los sujetos en las sociedades receptoras. Para ser más precisos, nos interrogamos sobre si la alta formación profesional puede ser un parámetro para determinar la inclusión de las y los migrantes en el mercado laboral calificado en el lugar de asentamiento.

Para contestar a nuestra pregunta, primero nos centramos en el enfoque interseccional para poder generar conocimiento a partir del análisis de género, de la posición social y del origen nacional, seguimos presentando algunos datos sobre la migración de las mujeres mexicanas con un alto nivel escolar y terminamos analizando las dinámicas que afectan su inserción laboral a la luz de la interrelación de los elementos que conforman el enfoque interseccional.

1. ACERCAMIENTO TEÓRICO

Con el propósito de contestar a la pregunta de investigación consideramos útil fundamentar nuestro análisis a partir del enfoque interseccional. Sin embargo, creemos oportuno también reinterpretar este enfoque a la luz de las características que distinguen los estudios migratorios. Para aclarar nuestro punto de partida, primeramente necesitamos especificar que el enfoque interseccional nace en los años 70 cuando las feministas norteamericanas utilizan el análisis de género, de clase y de etnia para poder estudiar la triple opresión padecida por las mujeres afro-americanas. Precisamente, es la interrelación de los elementos que determina el aporte epistemológico necesario para la comprensión del fenómeno analizado (Anthias y Yuval-Davis, 2010).

Ahora bien, según nuestro punto de vista el análisis desde el enfoque interseccional bien puede aplicarse al estudio de los fenómenos migratorios aunque requiere la adaptación a un objeto que presenta una amplia variedad de casos no sólo en relación a los contextos de procedencia, sino también en relación a las diferencias de género, sociales, culturales y económicas que distinguen los individuos involucrados en los movimientos migratorios.

Para ello, nuestra propuesta radica en adaptar el modelo estratificador construido a partir de la intersección del género, la clase y la etnia a contextos culturales y económicos no necesariamente afines al norteamericano para el cual este enfoque ha sido diseñado. Así que, lo que proponemos es por un lado desligar el enfoque interseccional del concepto de clase social que indica un determinado modelo de producción, y por el otro, añadir al concepto de etnia algún otro elemento capaz de enriquecer el análisis.

Siguiendo esta línea de investigación, optamos en primer lugar por el uso del concepto de posición social a medida que identifica un sistema estratificado dentro de una estructura social (Seymour-Smith, 1986) que no necesariamente se reduce a la individuada por la división en clases. En definitiva, se trata de la representación del espacio social a partir de las características y roles que ubican al individuo en su interior a partir de relaciones de proximidad económica y cultural o de alejamiento en el desarrollo de las relaciones de poder, de manera que la cercanía física se vuelve también sinónimo de cercanía sociocultural (Bourdieu, 1997). De hecho, el reconocimiento planteado por Bourdieu (1997) se fundamenta a partir del capital cultural y económico poseído o según Hillmann y Riu (2001) a partir de la idea de estatus y por extensión de prestigio social.

En cambio, volviendo la mirada hacia el concepto de etnia, a su lado proponemos poner el concepto de origen nacional debido a que las entrevistas realizadas a las mujeres mexicanas cualificadas han evidenciado no sólo el alejamiento de todos aquellos símbolos étnicos que caracterizan los demás

¹Autoría: Sara Salvatori – Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad Pablo de Olavide.

mexicanos generalmente procedentes del medio rural, sino también la formación de una identidad que se fundamenta en la nacionalidad para distinguirse de los connacionales que no pertenecen a su misma posición social. Así que, lo que se produce es un enfoque interseccional basado en el género, la posición social y el origen nacional/etnia.

2. DATOS SOBRE LAS MUJERES MEXICANAS CUALIFICADAS QUE MIGRAN

Un primer dato que necesitamos subrayar cuando nos referimos a las migraciones de las y los migrantes mexicanos, es el estereotipo según el cual la casi totalidad de los individuos involucrados en tales movimientos tendría escasos niveles de escolaridad. De este modo, la sobre representación de las y los migrantes mexicanos con un bajo perfil escolar invisibiliza la presencia en los flujos migratorios de los que, en cambio, son cualificados (Alarcón, 2001). Una invisibilidad que involucra también el mundo académico por la exigüidad de los estudios que han sido dedicados a la temática en cuestión (Albo y Ordaz Díaz, 2011).

Si, al contrario, intentamos profundizar un poco más en estos flujos sabemos, a través de Albo y Ordaz Díaz(2011), que México tiene tasas de migración cualificada superiores a India, Irán, Brasil y Colombia, menores a las de Vietnam y Cuba, y similares a las de Filipinas. Del mismo modo, Calva Sánchez y Alarcón (2015) retomando datos de la *American Community Survey* señalan que entre 2009 y 2011 los migrantes mexicanos cualificados representaban el 31,6% del total de los migrantes procedentes de México.

Volviendo ahora la mirada hacia las mujeres cualificadas, observamos que la escasez de datos se vuelve aún más sustancial debido a que «La falta de datos es parte de una falta general de reconocimiento y de interés a cerca de las mujeres migrantes cualificadas, por parte de académicos y responsables políticos²». (Kofman y Raghuram, 2009, p. 3). Este desinterés puede entenderse como efecto de la lógica de género (De Oliveira y Ariza, 1999), según la cual las mujeres migran a partir de procesos de reagrupación familiar no finalizados a la inserción en el mercado laboral de los países de destino (Kofman y Raghuram, 2009). Sin embargo, cabe también subrayar que la invisibilidad de la cualificación de las mujeres mexicanas es parte de un proceso que se sustenta a partir de sobre representaciones. Una es la que se genera a través de la sobrerrepresentación de las mujeres que se emplean en el servicio doméstico, considerando a priori esta inserción como efecto de bajos niveles escolares (Dumont, Martin y Spielvogel, 2007), mientras que la otra sobrerrepresentación se realiza cuando la atención se concentra en los sectores laborales calificados donde los migrantes de género masculino son la mayoría, generando así la convicción de que los hombres presentan más altas tasas de cualificación (Kofman y Raghuram,2009).

Una condición desmentida por los datos debido a que en 2011 las mujeres representaban más de la mitad, a saber cerca del 52%, del total de los migrantes mexicanos cualificados (Calva Sánchez, 2014).

3.DINÁMICAS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Lo que hoy en día caracteriza la migración de mexicanos, hombres y mujeres, con o sin estudios, indígenas o no, es que tienen muy pocas probabilidades de insertarse en trabajos que no sean los de jardineros, camareros, empleados en el sector de la limpieza o trabajadoras del hogar, encarnando los estereotipos que guían su presencia en el mercado laboral (Donato, Gabaccia, Holdaway, Manalansan y Pessar 2006; Levine, 2006; Lozano Ascencio, Gandini y Ramírez-García, 2015). De hecho, si nos fijamos en la componente femenina de estos flujos migratorios sabemos que, según datos de 2014, cerca del 26% de las migrantes mexicanas con un nivel universitario o más realizaba empleos no calificados y el 17,2% desempeñaba ocupaciones de cuello blanco (Lozano Ascencio, Gandini y Ramírez García, 2015).

² Traducción propia.



Ante esta situación, nos preguntamos porqué se produce esta condición paradójica y la respuesta nos viene de aquellos autores que insertan el fenómeno migratorio en el interior de mecanismos que producen nuevas formas de jerarquizaciones, de tal manera que lo que se produce de acuerdo con Sassen (1984), Boyd (1984) y Massey (2014) es la creación de un nuevo proletariado, de un underclass o de un new urban underclass respectivamente, mediados por la presencia de las y los migrantes que desarrollan el papel de mano de obra barata en un sistema de producción que se vuelve competitivo a partir del abaratamiento del coste del trabajo.

¿Y cómo se realiza este proceso? Pues, en este caso la respuesta tiene que tomar en cuenta más factores, el primero de los cuales es el género, debido a que la condición de las mujeres cualificadas no es igual a la de los hombres cualificados aunque el resultado sigue siendo para todos el del desclasamiento.

En este caso el enfoque interseccional nos ayuda a analizar el fenómeno desde múltiples niveles que involucran obviamente el género pero también los factores socioculturales, a saber la posición social y el origen nacional.

Empezando el análisis por la condición de género, cabe subrayar que el papel de las mujeres en el mercado laboral ha sido invisibilizado por el rol que, según la demarcación de los sexos, éstas tienen que desempeñar en el hogar como madres y esposas. De hecho, según la división de los espacios mientras los hombres se dedican a proveer los bienes necesarios para el sustento de la familia, ocupando el espacio público, las mujeres cuidan el hogar y procrean, ocupando el espacio privado (Benería, 1981).

Ahora bien, si a estas reflexiones añadimos el análisis desde el punto de vista de la posición social, podemos observar que a partir del estereotipo bajo el cual todas las mujeres mexicanas presentan bajos niveles escolares, lo que se invisibiliza es la variedad sociocultural que en cambio caracteriza los flujos migratorios procedentes de México. Un fenómeno que se complejiza ulteriormente cuando en relación al origen nacional, diferentes autores han señalado mecanismos que han denominado la «desventaja de ser mexicano» (Angoa, 2009; Giorguli, Leite y Gaspar, 2007) y la «construcción de la ilegalidad mexicana» (De Genova, 2004) para resaltar, en el primer caso, aquellos estereotipos que participan en descalificar los flujos migratorios procedentes de México y, en el segundo caso, para mostrar la construcción de mecanismos que crean a priori una condición de desventaja. En este último caso a través de estrategias de cierre y apertura de las fronteras se consigue restringir o abrir el paso hacia el territorio norteamericano, creando un clima de miedo e inseguridad que influye en la inserción de las y los migrantes en el mercado laboral informal para evadir los controles de la policía de migración. El resultado es la constitución de mano de obra desprotegida ante los abusos y flexible ante las condiciones cambiantes del sistema productivo. En otras palabras, se asiste a la creación de mano de obra explotable.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Concluimos esta discusión señalando que las estrategias adoptadas para volver migrantes cualificadas mano de obra a utilizar en empleos no calificados, invisibilizando al mismo tiempo su presencia en los circuitos formales, es parte de procesos de inclusión que operan mediante exclusión. ¿De qué manera? Primeramente a través de la deconstrucción del perfil sociolaboral de las mujeres mexicanas cualificadas a partir de la invisibilización de las habilidades poseídas y, en segundo lugar, mediante la construcción de un nuevo perfil acorde a la posición social a ocupar en el lugar de asentamiento. Un proceso que se desliga del capital cultural poseído por las migrantes, a medida que la inclusión en el tejido sociolaboral de los lugares de llegada ya no se realiza según la formación profesional adquirida en el país de origen. De este modo, mujeres cualificadas se vuelven cuidadoras de ancianos y niños, camareras, cocineras, etc., ocupando todas aquellas posiciones que le son asignadas por el origen y el género.



Así que, la exclusión que se realiza a partir de mecanismos descalificadores y de otros que ofuscan y precarizan la presencia de las migrantes mexicanas cualificadas en el lugar de asentamiento, produce su inclusión en el mercado laboral según un proceso que les asigna de manera ficticia un nuevo perfil sociolaboral. De este modo, las migrantes mexicanas que en el país de origen son profesionales ocupando estratos sociales medio-alto, en el país de asentamiento se vuelven parte de un nuevo proletariado conformado por los individuos procedentes de países que en la escala social se colocan en los eslabones más bajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN, R. (2001). Immigrant niches in the US high-technology industry. The International Migration of the Highly Skilled. En W. A. Cornelius, T.J. Espenshade, and I. Salehyan (Eds.), *The International Migration of the Highly Skilled: Demand, Supply, and demand consequences in sending and receiving countries* (pp. 235-263). California: University of California-San Diego.
- ALBO, A. y ORDAZ DÍAZ, J. L. (2011). *La migración mexicana hacia los Estados Unidos: una breve radiografía. Documentos de trabajo*. México: BBVA Research.
- ANGOÁ, M. A. (2009). *Mexicanas en Estados Unidos. El estado de la migración*. En P. Leite y S. Giorguli (Eds.). *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos* (pp. 171-210). México: CONAPO.
- ANTHIAS, F. y YUVAL-DAVIS, N. (2010). Contextualizing feminism: gender, ethnic and class divisions. En M. Martiniello y J. Rath (Eds.), *Selected Studies in International Migration and Immigrant Incorporation*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- BENERÍA, L. (1981), Reproducción, producción y división sexual del trabajo. *Mientras Tanto*, 6, 47-84.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BOYD, M. (1984). At a disadvantage: The occupational attainments of foreign born women in Canada. *International Migration Review*, 18 (4), 1091-1119.
- CALVA SÁNCHEZ, L. E. y ALARCÓN, R. (2015). La integración laboral precaria de los migrantes mexicanos calificados en Estados Unidos al inicio del siglo XXI. *Papeles de población*, 21 (83), 9-39.
- CALVA SÁNCHEZ, L. E. (2014). *La migración calificada de mexicanos a Estados Unidos y su inserción al mercado laboral* (Tesis de Doctorado). El Colegio de la Frontera Norte, México.
- DE OLIVEIRA, O. y ARIZA, M. (1999). Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis. *Papeles de población*, 5 (20), 89-127.
- DONATO, K .M., GABACCIA, D., HOLDAWAY, J., MANALANSAN, M.y PESSAR, P. R. (2006). A glasshalf full? Genderimmigration studies. *International migration review*, 40 (1), 3-26. DUMONT, J. C., MARTIN, J. P. y SPIELVOGEL, G. (2007). Women on the move: the neglected gender dimension of the braindrain. IZA. Discussion Paper 2920. Recuperadode https://papers.ssrn.com/Sol3/papers.cfm?abstract_id=1001216.
- GIORGULI, S., LEYTE, E. y GASPAS, S. (2007). *La migración mexicana y el mercado de trabajo estadounidense*, CONAPO, Mexico.
- HILLMANN, K. H. y RIU, G. M. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder. KOFMAN, E. Y RAGHURAM, P. (2009). Skilled female labour migration. *Policy Brief*, 13,1-8.
- LOZANO ASCENCIO, F., GANDINI, L. y RAMÍREZ-GARCÍA, T. (2015). Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional: los profesionistas en ciencia y tecnología. *Migración y desarrollo*, 13, 61-89.
- MASSEY, D. S. (2014). Manufacturing marginality among women and Latinos in neo-liberal America. *Ethnic and racial studies*, 37 (10), 1747-1752.



SASSEN S. (1984). Notes on the incorporation of third world women into wage-labor through immigration and off-shoreproduction. *International Migration Review*, 18(4),1144-1167.

SEYMOUR-SMITH, C. (1986). *Macmillan dictionary of anthropology*. Londres: Macmillan.



Escritura colaborativa y digital para la motivación hacia la literatura solidaria: cuentos y versos en igualdad

García Carcedo, Pilar
Universidad Complutense
pcarcedo@ucm.es

Santamaría Balcabao, Alejandro
Colegio de Jesús

Resumen

Introducción: Esta comunicación explora los roles de la literatura de tradición oral, la poesía y la escritura creativa digital en una educación solidaria por la igualdad. Desgraciadamente la educación actual en occidente provee sobre todo valores necesarios solo para el triunfo y la competitividad, será la literatura la principal encargada de inculcar los valores humanísticos universales para la empatía y la igualdad.

Metodología: Con el objetivo de desarrollar la competencia lectora y el análisis crítico en las aulas a partir de modelos literarios proponemos la escritura creativa como el principal recurso didáctico. Inspirar a los estudiantes para que desarrollen una pasión por la escritura y por la lectura comprensiva es la mejor manera de generar complicidad con la literatura. Se propone un *trabajo por proyectos* centrado en la escritura creativa y digital de cuentos tradicionales y poesía, ya que se han creado también versiones en internet.

Resultados: La experiencia se ha realizado ya con resultados muy satisfactorios en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y en el Colegio de Jesús durante el curso 2017- 2018. Una selección de los resultados creativos para la didáctica de la literatura se puede consultar en nuestra página web: Tropos, Biblioteca digital para la escritura creativa: repositorios.fdi.ucm.es/Tropos.

Abstract

Introduction: This paper explores the roles of traditional literature, poetry and creative digital writing in educating for solidarity and equality. Modern Education mostly provides market values necessary for running economic institutions and it is Literature that fills this gap by inculcating universal, humanistic values.

Methodology: In order to develop analytical skills in-class discussion of readings we propose creative writing as the main didactic resource. Inspire your students to develop a passion for writing and practice reading comprehension is the best way to generate complicity with literature. We propose a PBL, Project- based learning about Creative Digital Writing of Traditional tales and Poetry versions.

Results: This Project has been tested with satisfactory results at the Complutense University and at Jesus School during 2017-2018 academic year. A selection of results can be consulted in our web page: Tropos, Digital Library for Creative Writing, repositorios.fdi.ucm.es/Tropos.

Palabras clave: Escritura creativa y digital. Poesía. Cuentos tradicionales. Didáctica. Promoción de la lectura. Biblioteca Digital.

Keywords: Creative Writing. Fairy tales. Poetry. Didactics. Reading Promotion. Digital Library.

INTRODUCCIÓN

Alguna vez soñamos
con un mundo distinto.
(Luis García Montero)

En la educación para un mundo con sueños de paz, de justicia y de igualdad hay que partir de la realidad, a veces dolorosa, para desarrollar la imaginación y llegar hasta la utopía (Moreau, 2017). En estas páginas lo vamos a hacer a través de una selección de modelos literarios para desarrollar la escritura creativa y digital en las aulas. Las propuestas más novedosas en torno a la enseñanza



de la poesía para secundaria (Moreno, 2012; Mendoza 2010, Ortega, 2011, Delmiro 2002...) siguen considerando que en la didáctica de la literatura predomina un modelo historicista y memorístico; por ello recomiendan proyectos que fomenten la lectura activa, la escritura creativa y la vinculación de la poesía con la realidad.

En esta comunicación se propone la escritura colaborativa digital en las aulas y se presenta nuestro proyecto de investigación-acción que se viene desarrollando en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid con los siguientes objetivos principales:

- Aumentar el placer por la lectura activa de la poesía y de los cuentos tradicionales a través de la escritura creativa en las aulas.
- Crear antologías temáticas para la educación emocional y la formación en valores y tomarlas como modelo para la escritura.
- Motivar la creatividad a través de la escritura con tecnologías digitales y de remediaciones¹ multimedia.
- Ampliar nuestra *Biblioteca digital de escritura creativa :Tropos*, para ofrecer objetos didácticos de aprendizaje *online* que pueden ser reutilizados por otros profesores para la práctica docente.



Web de nuestra Biblioteca digital Tropos: repositorios.fdi.ucm.es/Tropos.

Una página en línea creada por el grupo LEETHi en la que se ofrecen ejemplos sobre la necesidad de modificar los paradigmas didácticos en base a los cambios de nuestras nuevas sociedades digitalizadas. El objetivo es ofrecer una selección de las creaciones y actividades de remediación literaria de los alumnos de la Universidad Complutense en las Facultades de Educación y Filología, cada uno de los objetos digitales viene explicado en una ficha didáctica para que puedan ser modelos reutilizables en todas las aulas.

2. ESCRITURA DIGITAL EN LAS AULAS Y BIBLIOTECA TROPOS

¿Por qué recurrir a la escritura digital en las aulas? Muy sencillo, los jóvenes del siglo XXI leen y escriben más que nunca en pantallas (Mendoza 2010). La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) ha publicado en 2018 el «Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros²». Según los datos de dicho estudio, el 76,3% de los españoles mayores de catorce años leen algún tipo

¹ Remediación en términos de nuevos medios digitales, es la representación de un medio en otro. En nuestro caso nos referimos a la re-escritura de modelos literarios utilizando las posibilidades multimedia que ofrecen las nuevas tecnologías (imágenes, sonidos, videos, etc.)

² <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf> (consultado en marzo de 2018). Parece, según este estudio, que el formato no indica que leer en digital sea sinónimo de lectura «liger»; la mayoría de los lectores digitales son mujeres con alto nivel formativo. En cuanto a los soportes, las tabletas (32,8%) y los móviles (20,2%) siguen siendo los favoritos.

de contenido en soporte digital, 18 puntos más que en 2012. En referencia a la lectura de ficción, un veinte por ciento lee solo en soporte digital, en este caso refiriéndose también a lectura por ocio, no por trabajo o estudio. Además, como en estudios anteriores, el perfil del lector digital es el de un lector más intensivo, que lee una media de 16,7 libros al año, frente a los 11,6 del lector que sólo lee en papel.

En la educación del siglo XXI es necesario investigar asimismo los cambios que provoca la incursión de los ordenadores en el campo de la lectura y en las escrituras literarias, ya que los procesos de lectura están cada vez más asociados a ese mundo digital, sea a través de obras digitalizadas, de textos literarios escritos específicamente para un soporte digital o a través de *blogs*, *fanfics* o *redes sociales*, ámbitos de ocio especialmente atractivos para la juventud. No se trata solo de un desafío para la literatura, sino también para la enseñanza, los profesores nos enfrentamos al reto de aprovechar esa afición juvenil por la tecnología; ya que es necesario formar mentes creativas en el acceso a la comunicación digital y aprender a conocer las variantes que estos nuevos medios introducen en los modos de lectura y escritura (García Carcedo, 2008 y 2015, Delmiro 2002). La didáctica tiene que hacerse más flexible, no centrarse en la mera transmisión de conocimientos sino en el fomento de la creatividad y del espíritu crítico.

Por eso en esta propuesta se parte de antologías temáticas que se utilizan como modelo literario para talleres de escritura que fomentan el aprendizaje libre a partir de los versos de los maestros cuidadosamente elegidos para tal fin. La escritura creativa afortunadamente viene adquiriendo importancia en la práctica educativa, al menos en Educación Primaria, gracias a la adopción de las propuestas de Gianni Rodari (2002), y de otros talleres literarios como los de Víctor Moreno (1995) o Esperanza Ortega (2011) por poner solo dos ejemplos entre los que han contribuido a la renovación de la enseñanza. Para profundizar en la extensa gama de posibilidades de la escritura colaborativa se pueden revisar los distintos tipos de talleres en la obra de Gardner (2001).

En este caso, los resultados digitales de nuestra experiencia creativa, realizados por los alumnos de «Literatura y educación» de Magisterio Primaria, se pueden encontrar como hemos dicho en la *Biblioteca digital de escritura creativa Tropos*. Por poner algunos ejemplos de los objetos didácticos seleccionamos los siguientes:

- Se puede trabajar por la igualdad y la solidaridad a partir de cuentos tradicionales. Como este video basado en «La niña de los fósforos» de Andersen, realizado con la aplicación *VideoScribe*: «**La cerillera y los refugiados**» en <https://www.youtube.com/watch?v=idClaDJdiGY>.
- O bien el interés didáctico de una de las versiones digitales de un cuento de Andersen: **El soldadito de plomo. Booktrailer**³. Se trata de un pequeño corto a modo de cuenta cuentos con imágenes e intervenciones de los personajes realizadas con la aplicación *FaceSwap*; porque la creación de *booktrailer* nos parece una buena idea para fomentar la lectura en las aulas de secundaria: <https://www.youtube.com/watch?v=a0Cz3raAqSc&feature=youtu.be>.
- En cuanto a la escritura digital a partir de poemas, este video-teatro **basado en la poesía** de Elsa Bornneman «Ay, qué disparate/ Se mató un tomate», en el que se lleva a cabo una dramatización en que los protagonistas de los versos son verduras parlantes.
- Escritura creativa utilizando las redes sociales más conocidas, porque **en Twitter o en Facebook**, se puede dar voz a distintos personajes. Así se hizo con múltiples cuentos tradicionales que se pueden consultar en *Tropos*, e incluso en un proyecto cervantino, en este video sobre el «Quijote en *whatsapp*». La actividad se puede replicar con cualquier obra literaria en las aulas de Primaria o Secundaria y favorece la empatía del alumnado con los personajes clave de la literatura: <https://www.youtube.com/watch?v=iYqCWX722Pk>.

En definitiva, este proyecto de escritura colaborativa digital es demasiado amplio para abarcarlo completo en estas páginas. Así que sobre todo el trabajo realizado a partir de los cuentos tradicionales se puede profundizar en mis otros artículos: «Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica» (Ocnos 2018, en prensa). En esta ocasión nos vamos a centrar en el otro género literario que se ha tomado como modelo para la escritura creativa en este proyecto: la poesía.

³ Para profundizar en las propuestas didácticas con *booktrailer* para el aprendizaje de la literatura, se remite al artículo de Ballester-Roca, J. e Ibarra-Rius, Noelia (2016).

3. ANTOLOGÍAS POÉTICAS PARA LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD

Si todos nos sintiéramos hermanos.

(Pues la sangre de un hombre, ¿no es igual a otra sangre?)

Si nuestra alma se abriera (¿No es igual a otras almas?)

(Ángela Figuera, «Unidad»)

A través de la poesía para la educación emocional y de valores hemos querido contribuir en la medida de lo posible a despertar al mundo de la profunda crisis de emocional y solidaria que sufre y acercar el aprendizaje a la utopía (Salmurri 2014). La poesía en definitiva abre la mirada y la conciencia de los lectores, aumenta la empatía de niños y jóvenes porque les acerca a lo que sienten o han sentido otras personas de todas las culturas.

Incluimos a continuación una breve selección de la Antología por la igualdad de género que hemos realizado, y que se puede consultar en nuestra obra *Versos para amar (2017)*, donde se representan desde las más antiguas *Coplas* populares hasta la poesía contemporánea:

Desde niña me casaron
por amores que no amé:
mal casadita me llamaré.
Madre mía, muriera yo,
y no me casara no.

(*Cancionero musical de palacio*, 154)

¡Ay!, cadenas de amar,
¡cuan malas sois de quebrar!

(*Cancionero sevillano*, fol. 272)

Ya la coge del cabello,
ya la camisa le rasga.
Corales tibios dibujan
arroyos en rubio mapa.

¡Oh, qué gritos se sentían
por encima de las casas!
Qué espesura de puñales
y túnicas desgarradas...
Violador enfurecido, Amnón huye con su jaca.

(Federico García Lorca)

Niña

Quizá te busquen
porque naciste,
quizá te midan por mujer.
Quizá te acosen
porque creciste,
quizá te odien por mujer.



Pero no dejes
de ser la niña que abraza
todo lo que hay en si.
Pero no dejes de ver el mundo
como un espacio por compartir.

Quizá te insulten,
quizá no nazcas,
quizá te anulen por mujer.
Quizá no llegues a ser tú misma,
quizá te empujen por mujer.

Pero no dejes
de ser la niña que abraza
todo lo que hay en si.
Pero no dejes de ver el mundo
como un espacio por compartir.
(Pedro Guerra)

...Dentro me crecieron volcanes
que amenazaban explosionar.
Dentro me fue creciendo el deseo del cuerpo
de ser anís en un mar de grama.
Y dentro, muy dentro de mí,
comenzó a crecerme el hambre.
Hambre de leyes,
de palabras, de historias, de poemas...
Me empezó a crecer en el cuerpo
una mujer que no quería ser de nadie.
(Paz Martín Pozuelo, 1958)

Miedo global (Patatas arriba, La escuela del mundo al revés)

...

Es el tiempo del miedo.
Miedo de la mujer a la violencia del hombre
y miedo del hombre a la mujer sin miedo...
miedo a la noche sin pastillas para dormir
y miedo al día sin pastillas para despertar.
Miedo a la multitud, miedo a la soledad,
miedo a lo que fue y a lo que puede ser,
miedo de morir, miedo de vivir...
(Eduardo Galeano)



Los cobardes (Viento del pueblo)

...

¿No os avergüenza mirar
en tanto lugar de España
a tanta mujer serena
bajo tantas amenazas?
Un tiro por cada diente
vuestra existencia reclama,
cobardes de piel cobarde
y de corazón de caña.

Canción del esposo soldado (Vientos del pueblo)

...

Tus piernas implacables al parto van derechas,
y tu implacable boca de labios indomables,
y ante mi soledad de explosiones y brechas
recorres un camino de besos implacables.

Para el hijo será la paz que estoy forjando.

(Miguel Hernández)

Se buscan valientes
que apoyen y defiendan al débil.
Tú eres importante, tú sabes lo que pasa,
no mires a otro lado no le tengas miedo al malo.

Sé valiente y no permitas lo que viste ayer.
Si hay alguien que se siente solo,
si hay alguien al que han dejado apartado,
ponte en su lugar. ¡Yo ya estoy a su lado!
(Rap de Juan Manuel Montilla «El Langui»)

Nosotras también somos historia,
nosotras también hacemos historia,
nacemos y existimos.
Tomamos el tiempo entre las manos
y sabemos llenarlas de amor y esperanza.
Aunque algunos nos ignoren,
nos tachen de ilusas, locas,
cierren los ojos o nos crean invisibles,
no reconozcan nuestro talento,
o quieran apagar nuestra voz, como se apaga una vela.
Pero ahí estamos...

(Encarnación Ortega, 1972)



Terminamos la antología con un poema escrito por una de nuestras alumnas y con otro de los ejemplos de remediación digital realizados por las estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense:

LIBERTAD, palabra grande,
gigante, enorme...
quisiera que se cumpliera
en las mujeres como en los hombres
que no existieran las cadenas
que me impiden ser yo misma
ni miedos, ni penas,
ni violencia machista.
...que no corten las alas
a las mujeres del mundo,
que ante las injusticias
gritemos todas un NO rotundo.
Educar sin distinciones
a las niñas y a los niños
con las mismas atenciones
y con el mismo cariño.

(Sonsoles Barrio, alumna de la ucm)

Video-relato que realiza una *versión* digital del cuento de Bretch: <https://www.youtube.com/watch?v=UQHMBffIAPE> (creado por las alumnas: Cristina Martín García, Andrea Mateo Martín y Ainhoa Olmos Frías).



4. CONCLUSIONES

Cuerpo de la mujer, río de oro
Cuerpo de la mujer, fuente de llanto

(Blas de Otero)

En este proyecto se busca construir espacios educativos en los que se trabaje la igualdad y la colaboración, en los que el otro se sienta valorado y aceptado, condición indispensable para una educación en donde la cooperación entre las personas se imponga a la injusticia, en donde los alumnos adquieran esperanza y ánimo para no rendirse ante los problemas del mundo presente, sino para afrontarlos, para dejar que las conciencias críticas se desarrollen sin aprisionar los sueños en el campo de lo posible.

Con estos fines el mejor aliado didáctico lo vamos a encontrar en la literatura y más concretamente en la poesía universal que se ha preocupado ahora y siempre por los valores humanos. Así se ha hecho a través de la antología poética en torno a la igualdad de género de la que se ha aportado un breve muestra en esta comunicación. Pero el proyecto ha ido más allá de dichas antologías, a partir de las que se ha trabajado la escritura creativa y digital, usando las tecnologías multimedia para motivar la lectura y la escritura en las aulas y a través de ella el desarrollo de una conciencia crítica personal.

La esperanza de la educación y de la vida es creer en la posibilidad de hacer lo inédito viable, porque no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente intolerable y la lucha hacia un futuro por crear. Toda utopía supone esa denuncia porque «Sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, lo único que queda es el entrenamiento técnico al que la educación es reducida» (Freire, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELMIRO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. Entorno a los talleres literarios*. Barcelona: Grao.
- FREIRE, Paolo (2006): *Pedagogía de la Indignación*, Madrid: Morata.
- GARCÍA CARCEDO, Pilar y REGUEIRO, Begoña (2014): *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas*, Granada: GEU.
- GARCÍA CARCEDO, Pilar (2008): *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, Granada: Grupo Editorial Universitario (Editora, Grupo LEETHi).
- (2011): *Educación literaria y escritura creativa*, Granada: GEU.
- (2017): *Versos para amar. Poesía para la educación emocional*. Publicación online (Vid. Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/322676381_Educacion_emocional_Versos_para_amar).
- y GOICOECHEA, María (2013): *Alicia a través del espejo. Lecturas literarias del siglo XXI*. Salamanca. Grupo de investigación LEETHi (*Literaturas españolas y europeas del texto al hipertexto*) (AMAZON).
- GARDNER, John (2001): *El arte de la ficción*, Madrid: Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja.
- GONZÁLEZ HUELVA, Diego (2000): *Educación y solidaridad. Hacia una verdadera educación solidaria*, en *Comunicar 15* en: <file:///Users/pilargarciacarcedo/Downloads/Dialnet-EducacionYSolidaridad-230028.pdf>.
- ORTEGA, Esperanza (2011): *El baúl volador*, Valladolid: Col. Campo de Plumas. QUENEAU, Raymond (1987): *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra, 2ª edición.
- LEVY, Marc (2001): *Escritura y creatividad: un método para desarrollar ideas originales y resolver problemas en el trabajo*: Paidós.
- MENDOZA, A. Y ROMEA, C. (COORD) (2010): *El lector ante la obra Hipertextual*, Horsori.
- MOREU MALARET, Eduard (2017): «Realismo, utopías y sueños» en www.soldebo.org/sites/default/files/REALISMO_cua-derno_5.doc (Consultado el 9 de febrero de 2018).
- MORENO, Victor (2012). *Va de poesía*. Pamplona: Pamiela.
- RODARI, Gianni (2002): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Barcelona: Planeta.
- SALMURRI, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

5. RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA EXCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL



Absentismo escolar en Educación Primaria. Medidas de prevención y atención educativa

Bejarano Prats, Purificación

Centro de Magisterio Sagrado Corazón, Córdoba, España
pbejarano@uco.es

Resumen

El absentismo escolar es una problemática que se origina por variedad de causas y situaciones, puede derivarse de factores de índole personal o en relación con el entorno (familiar, escolar y/o social). Las faltas de asistencia continuadas y sin justificación en la enseñanza obligatoria, tienen consecuencias negativas en el proceso educativo del alumnado. Este fenómeno se relaciona con situaciones de fracaso escolar y abandono temprano. Además, las dificultades derivadas de absentismo escolar incrementan en el caso de estudiantes que se sitúan en zonas socio- económicamente desfavorecidas, acrecentando su riesgo de exclusión social.

Este artículo analiza el absentismo escolar en la etapa de Educación Primaria y en la comunidad autónoma de Andalucía, profundizando en medidas educativas establecidas para su prevención y control. Se incide en la importancia del desarrollo de estrategias preventivas y de la necesidad de una acción integral, que requiere la intervención adecuada de todos los sectores de la comunidad educativa y otros profesionales de organismos o entidades competentes.

Abstract

School absenteeism is a problem caused by different reasons and situations and can arise from personal factors or be related to family, school and/or social environment. The prevalence of unexcused absences in compulsory education, have negative consequences on children's educational process. It is related to educational failure and early school leaving. Furthermore, the problems come from school absenteeism improve in case of students from socio-economic disadvantage areas, increasing the social exclusion risk. This article analyses school absenteeism in Primary Education stage and in the Autonomous Community of Andalucía, deepening on educational measures established to its prevention and control. It is insisted on the importance of the development of preventive strategies and the necessity of an integral action, which needs the appropriate intervention of all the sectors of the educational community and other professionals of relevant agencies and entities.

Palabras clave: absentismo, educación compensatoria, enseñanza primaria, estrategias educativas.

Keywords: absenteeism, compensatory education, primary education, educational strategies.

INTRODUCCIÓN

El compromiso educativo para la eliminación del absentismo escolar se hace evidente y resulta necesario establecer medidas desde diferentes sectores. Se deben ofrecer respuestas desde «una mirada atenta y profunda, una mirada multidimensional» (García, 2013, p. 11) pues se deben examinar las circunstancias personales y sociales que conllevan a esta situación.

De acuerdo con Moyano, Ramírez, Martos y Anguita (2017) «el absentismo escolar es un factor de riesgo para la exclusión y la desigualdad, constituyendo un reto para los sistemas educativos europeos» (p. 65). Generalmente, alumnado procedente de contextos socio-económicamente desfavorecidos manifiestan irregularidades en la asistencia a los centros, desencadenando situaciones de absentismo o abandono prematuro.

En España, el Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano expresa la importancia de «conseguir que las personas sigan un proceso educativo con éxito y eliminar el absentismo escolar» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 9). De hecho, este es un reto planteado en la normativa que regula el sistema escolar español, concretamente en la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se expresa la influencia de «las elevadas tasas de abandono temprano de la educación» (p. 97861) como un aspecto que intercede de manera negativa en el progreso de la calidad educativa, siendo esta «una de las debilidades del sistema» (p. 97861) y uno de «los principales objetivos que persigue la reforma» (p. 97862).

Si bien, ambos fenómenos, abandono educativo temprano y absentismo escolar están relacionados y su prevención y control suponen un reto en el sistema escolar, resulta conveniente diferenciarlos, aunque como indica García (2013) «no siempre es fácil discernir, a lo largo del curso escolar, cuándo se pasa de una situación de absentismo al abandono escolar»(p. 28). Por tanto, brevemente se puede indicar que el primero se refiere a ausencias continuadas del alumnado durante la enseñanza obligatoria sin causas justificadas (Decreto 167/2003, 2003), mientras que el segundo implica la no asistencia a la escuela de manera definitiva en edad reglamentaria (García,2013).

Pues bien, en los últimos años se han ido planteando diversas medidas para paliar estas problemáticas, de tal forma se han ido proponiendo actuaciones en distintos niveles, «planes más globales, autonómicos y municipales» (González, 2014, p. 6) en los que se han basado centros escolares para plantear sus propuestas. El presente artículo se centra en el absentismo escolar en Educación Primaria y en Andalucía. Concretamente en esta Comunidad Autónoma también se establecen disposiciones legislativas para conseguir la disminución del absentismo, aspecto propuesto en el Plan de Éxito Educativo planteado para los cursos 2016 a 2020 (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía,2016).

Es una problemática que requiere medidas educativas eficaces, suele concentrarse en determinadas zonas y centros escolares, concretamente en el año 2017 los medios de comunicación hacen eco de que la Policía ha intervenido en 428 casos de absentismo escolar de alumnado matriculado en la enseñanza obligatoria (Europa Press, 2018). Si bien se plantean medidas a nivel institucional, resulta difícil cuantificar el absentismo escolar, indica García (2013) que «la tasa de absentismo no es un indicador recogido por las estadísticas regulares de educación (...) la ausencia de información estadística contribuye a la invisibilidad del absentismo» (p. 29). Por tanto, se pretende promover la necesidad de identificar las situaciones de absentismo en Andalucía, reconocer causas que las producen, el protocolo de intervención y medidas educativas que puedan llevarse a cabo, tanto para la prevención como para el control de dicho fenómeno.

1. CAUSAS DE ABSENTISMO ESCOLAR

La adecuada actuación para prevenir y controlar el absentismo escolar requiere conocer las causas que originan esta situación. Sucesivamente se especifican razones de carácter general, no obstante para adoptar medidas precisas a cada situación se deben identificar en cada caso de manera particular.

Las causas son muy diversas, pueden ser múltiples los factores que inciden y de diversa índole, derivados del contexto familiar, escolar y/o social. La siguiente tabla puede ilustrar dicha clasificación, establecida en el Acuerdo de 25 de noviembre de 2003 (2003).

Tabla 1. *Causas del absentismo escolar.*

Ámbitos	Indicadores
Familiar	Despreocupación de los padres por la asistencia de los hijos a la escuela ya que no la consideran importante.
	La dedicación de los menores a tareas laborales consentidas por las familias.
	La necesidad de que chicas jóvenes en edad de escolaridad obligatoria se tengan que encargar del cuidado de los hermanos por la actividad laboral de los padres.
	Otras problemáticas derivadas con el alcoholismo, drogodependencias, etc.
Social	Condiciones desfavorables del barrio o de la zona.
	Incidencia negativa en el alumno del grupo de iguales.
	Problemáticas en el menor referidas a distintas adicciones.
Escolar	Falta de adaptación de la escuela a las características del alumnado.
	Inadaptación del estudiante a la institución escolar.
	Rechazo a la escuela.
	Desmotivación del alumnado a las tareas escolares.

Nota. Elaboración propia, según Acuerdo de 25 de noviembre de 2003.

Los motivos por los que se produce el absentismo escolar «expresan una forma de desigualdad educativa» (García, 2013, p. 33) y esta problemática incrementa dicha situación, por lo que resulta necesaria su prevención y eliminación. Por tanto, se deben establecer medidas con rapidez y eficacia en función de las causas que lo provocan. Sucesivamente se especifica el protocolo de intervención establecido en Andalucía.

2. PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN

Una situación de absentismo escolar durante la etapa de Educación Primaria queda regulada en Andalucía, «cuando las faltas de asistencia sin justificar al cabo de un mes sean de cinco días lectivos» (Orden de 19 de septiembre de 2005, 2005, p. 7). Dicha orden recoge en su artículo 8, el procedimiento a seguir:

- Se realizará control de la asistencia diario por los tutores y en el momento en que se detecte una situación de absentismo se encargarán de mantener una entrevista con las familias o representantes legales de los estudiantes para identificar las posibles causas de las faltas de asistencia injustificadas del alumnado y establecer un compromiso para solventar la situación.

Conviene matizar, según añade el artículo 10 que es competencia del docente de Apoyo a la Compensación Educativa que forma parte del Equipo de Orientación Educativa (EOE) «el tratamiento y análisis de los datos proporcionados por los centros así como el impulso y coordinación de las actuaciones que se desarrollen en este campo en los centros docentes de su zona de actuación» (Orden de 19 de septiembre de 2005, 2005, p. 7).

- Si se resuelve la situación finaliza el proceso, en caso de no obtener respuesta por parte de la familia o se incumple lo acordado, el tutor informará a Jefatura o a la Dirección del Centro para que expongan por escrito la situación y las responsabilidades que incumplen. También se comunica a los Servicios Sociales Comunitarios o a los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar (ETAE)¹, que se encargarán de establecer las medidas pertinentes.

¹ ETAE: constituido en cada localidad o municipio integrado por los profesionales que más directamente intervienen en esta problemática (Equipo de Orientación Educativa y Departamento de Orientación, responsables de los Centros Educativos, Servicios Sociales Municipales o Comunitarios, Policía Local) y que concretará en cada localidad las actuaciones priorizadas por la Comisión Municipal (Orden de 19 de septiembre de 2005, 2005, cláusula sexta1).

- Cuando no funcionan las intervenciones establecidas por los Servicios Sociales o los ETAE se deriva el caso a la Comisión y/o Subcomisión Municipal de Absentismo Escolar².
- En las situaciones en que «las diferentes medidas adoptadas no den los resultados satisfactorios y se aprecie una posible situación de desprotección en los menores, se trasladará la información a la Fiscalía de Menores y al Servicio de Protección de Menores» (Orden de 19 de septiembre de 2005, 2005, p. 7) según añade el artículo 9 de la citada normativa.

Identificado el procedimiento que se debe seguir, según establece la normativa vigente en Andalucía en situaciones de absentismo escolar, sucesivamente se esbozan líneas prioritarias de actuación en la prevención y control desde diferentes ámbitos y atendiendo a unos principios básicos de actuación.

3. MEDIDAS EDUCATIVAS DE PREVENCIÓN Y CONTROL

Establecer medidas para la prevención, anticiparse a circunstancias sociales, escolares y familiares que originan absentismo escolar en los estudiantes en edad de la enseñanza obligatoria es fundamental para evitar esta problemática y una mayor situación de desigualdad. Asimismo, las actuaciones propuestas deben ser integrales, es decir, plantearse desde diferentes ámbitos, no solo el educativo, de hecho resulta necesaria la coordinación interadministrativa (a nivel autonómico, provincial y local), pues se debe intervenir de manera focalizada, poner mayor énfasis en determinadas zonas de transformación social e implicar a las familias, pues estas son fundamentales para evitar el absentismo escolar (Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, 2003).

A nivel legislativo se especifican actuaciones que deben desarrollarse para la prevención y control del absentismo escolar. En este sentido, en la comunidad autónoma de Andalucía se indica en la Ley 19/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación el desarrollo de programas de compensación educativa, entre otros aspectos para luchar contra el absentismo. Se especifica en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, concretamente el Título III se refiere a los programas de lucha contra el absentismo escolar.

A propuesta de la Consejería de Educación y Ciencia se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, así se establece el Acuerdo de 25 de noviembre de 2003 donde se regulan áreas de intervención, con sus correspondientes objetivos generales, específicos, medidas a establecer y los órganos responsables en cada una de ellas (véase el apartado cuarto del Acuerdo de 25 de noviembre de 2003).

Posteriormente, la Orden de 19 de septiembre de 2005 regula determinados aspectos del acuerdo anteriormente citado, concretando actuaciones del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. Se crea una Comisión Interdepartamental de Absentismo Escolar con la finalidad de favorecer la coordinación.

Así, se deben establecer medidas, como se indicó anteriormente, en función de las causas que generan el absentismo escolar, por ello se especifican las diferentes áreas de actuación. En la siguiente tabla pueden observarse posibles actuaciones para tenerse en cuenta, clasificadas según las circunstancias de carácter familiar, social y escolar.

² Comisión Municipal de Absentismo Escolar: estará formada por el alcalde o persona en quien delegue, concejales delegados (del área de Educación, de Servicios Sociales, de Seguridad Ciudadana), representante de la Delegación Provincial de Educación, representante de la Delegación Provincial de Igualdad y Bienestar Social, responsable de los Servicios Sociales de la localidad o municipio, director de los centros de Educación Primaria y Secundaria en los que se lleven a cabo actuaciones contra el absentismo escolar, representante de la Policía Local, representante de las Asociaciones de Padres y Madres de centros de Educación Primaria y Secundaria en los que se lleven a cabo actuaciones para solucionar el absentismo escolar; representante, en su caso, de las asociaciones no gubernamentales que desarrollen actuaciones encaminados a eliminar del absentismo escolar en el municipio (Orden de 19 de septiembre de 2005, 2005, cláusula quinta 1).



Tabla 2. *Medidas de actuación en el control del absentismo escolar, en función de las causas que lo originan.*

Ámbitos	Medidas
Familiar	Concienciar y motivar a las familias por la asistencia de los hijos a la escuela.
	Favorecer la participación de las familias con el tutor y en actividades escolares.
	Trabajo coordinado con la familia (desde el centro educativo, persona encargada del EOE, ETAE, Servicios Sociales comunitarios) para intentar solventar la situación problemática.
	Favorecer la escolarización continuada en los centros escolares de origen en el alumnado cuyos padres se dediquen a tareas agrícolas de temporada o profesiones itinerantes.
Social	Modificar la relación del estudiante con el entorno social en el que se encuentra.
	Crear actividades lúdicas y hacer posible la ocupación del alumnado en el tiempo de ocio en actividades educativas.
	Mejorar la comunicación entre servicios sociales municipales y los centros docentes.
Escolar	Establecer estrategias en los centros escolares que favorezcan la adaptación del alumnado.
	Ofrecer una enseñanza atractiva y motivadora.
	Favorecer la implicación y trabajo coordinado entre equipo directivo, equipos docentes, EOE y trabajadores sociales o educadores sociales.

Nota. Elaboración propia, según Acuerdo de 25 de noviembre de 2003 (2003).

Si bien, algunas de estas medidas se pueden utilizar tanto para la intervención en situaciones de absentismo, como para la prevención de este fenómeno (véase el artículo 4 de la Orden de 19 de septiembre de 2005), se destaca la necesidad de favorecer la relación con las familias, ofrecer los recursos necesarios (como el comedor escolar), desarrollar una adecuada formación docente y atender desde el ámbito escolar a las necesidades del alumnado favoreciendo su educación integral. También, se desea realizar especial énfasis en la medida que se plantea sobre la necesidad de diseñar y aplicar planes para «el fomento de las expectativas de éxito escolar, el trabajo en grupo, el desarrollo de la creatividad y el incremento de la autoestima» (Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, 2003, p. 25627). Por último, como se establece en dicho Acuerdo, los centros escolares «deben poner todas las medidas de carácter organizativo, pedagógico y curricular que sean necesarias para ofrecer una enseñanza atractiva y motivante» (p. 25624), en esta línea, se promueve la necesidad de establecer en los centros educativos estrategias que favorezca la motivación, tanto del alumnado, como de los docentes y las familias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizadas las causas y actuaciones para la prevención y control del absentismo escolar, se impulsa el desarrollo de tres áreas de trabajo que se consideran importantes para focalizar la intervención realizada y mejorar la labor que en estos ámbitos se plantee:

El primero se refiere a la importancia de reconocer las causas que pueden generar o ya están ocasionando una situación de absentismo escolar. Establecer medidas adecuadas, tanto para la prevención como para el control de este fenómeno, requiere una atención personalizada a cada caso. Es importante conocer al alumnado y su familia, las características del centro y del entorno, en definitiva se trata de observar y analizar indicadores que pueden ocasionar en cada situación particular absentismo. Y en este sentido se debe incidir no solo en el control, sino también en supervención.



En segundo lugar se considera fundamental el desarrollo de la autoestima, la creatividad y la motivación en el alumnado, familias y docentes. Desarrollar estrategias que favorezcan estos aspectos en el ámbito escolar se considera fundamental para la prevención del absentismo escolar. Para ello, los docentes deben tener una adecuada formación en este sentido, su actitud hacia el grupo y su manera de proceder incidirán en la autoestima, creatividad y motivación del alumnado y las familias, sin duda, se considera decisivo mejorarlos en la persona.

En tercer lugar se requieren actuaciones de una manera integral y con la colaboración de distintos profesionales. Establecer cauces para una adecuada coordinación entre los profesionales del centro escolar e intentar fomentar una comunicación fluida con las familias, favoreciendo la relación entre toda la comunidad educativa, así como la importancia de consolidar redes con profesionales de otras instituciones y entidades que permitan una intervención efectiva y adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA n.º 235.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). *Plan de Éxito Educativo 2016-2020*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan_de_Exito_Educativo.pdf.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, BOJA n.º 118 (2003).
- Europa Press (2018). *La Policía Adscrita intervino en 428 casos de absentismo escolar en Andalucía durante 2017*. Publicado 27 de febrero de 2018. Recuperado de <http://www.europapress.es/esandalucia/sevilla/noticia-policia-adscrita-intervino-428-casos-absentismo-escolar-andalucia-2017-20180227113308.html>.
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, M. T. (2014). *Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 5-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55130462001/>
- Ley 19/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. BOJA n.º 140 (1999).
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del de Estatuto de Autonomía para Andalucía, BOE n.º 68 (2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE n.º 295 (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Plan para la Reducción del Abandono Educativo*.
- Temprano. *Educación y formación. Periodo 2014-2020*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf>.
- Moyano, M., Ramírez, A., Martos, M.ª D. y Anguita, V. (2017). *El absentismo escolar en Andalucía (España): balance y propuestas de futuro en el marco de la Unión Europea*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31054991004.pdf>.
- Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA n.º 202 (2005).



Responsabilidade docente e violência na escola: rede de discursos que não se conectam com as estatísticas de desigualdade no Brasil

Bôer Possa, Leandra

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria / RS, Brasil
leandrapp@gmail.com

Assis Brasil, Neffar Jaqueline Azevedo Vieira

Prefeitura Municipal de Alegrete, Alegrete / RS, Brasil
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
jaquelineassisbrasil@gmail.com

Resumo

O Estado brasileiro preocupado em produzir uma política inclusiva que se constitui de uma rede de proteção e garantia de direitos de crianças em adolescentes cria em 2004 um programa de financiamento para projetos, em todo território nacional, com as seguintes metas: a formação continuada de profissionais da educação pública de educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos que tratassem estrategicamente o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no contexto escolar. O programa chamou “Escola que Protege” e tinha como objetivo oferecer aos profissionais da educação a capacitação para atuarem diante de situações de violência no ambiente escolar. O programa atende a compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro e identifica a escola como instituição estratégica para uma cultura de direitos de crianças e adolescentes. Metodologicamente, este artigo foi construído pela triangulação de dados que se produziu pela análise discursiva: das metas do Programa Escola que Protege; e, de dados estatísticos sobre preconceito, pobreza e violência social no Brasil. Percebemos que o enfrentamento da violência na escola não pode ser considerada uma responsabilidade de profissionais da educação, apesar de estes terem um compromisso com mediações pedagógicas e educativas inclusivas e não violentas. Assim, concluímos que, o enfrentamento da violência na escola pública brasileira contra crianças e adolescentes não pode ser restrito a ações de formação dos profissionais da educação, tendo em vista que, seu campo de atuação não dá conta de responder sobre as relações complexas entre escola, sociedade e o governo constituído no Estado. Uma relação que em muitos momentos gera a própria violência a partir de modelos de desenvolvimento social-econômico e de modos como projeta, através das ações das instituições do Estado, o preconceito, a desigualdade e, com isso, a violência.

Resumen

El Estado brasileño preocupado en producir una política inclusiva que se constituye de una red de protección y garantía de derechos de niños en adolescentes crea en 2004 un programa de financiamiento para proyectos en todo el territorio nacional con las siguientes metas: la formación continuada de profesionales de la educación pública de educación básica y la producción de materiales didáticos y paradidáticos que tratase estratégicamente el enfrentamiento de la violencia contra niños y adolescentes en el contexto escolar. El programa se llamó “Escuela que Protege” y tenía como objetivo ofrecer a los profesionales de la educación la capacitación para actuar ante las situaciones de violencia en el ambiente escolar. El programa atiende a compromisos internacionales asumidos por el Estado brasileño e identifica a la escuela como institución estratégica para una cultura de los derechos de niños y adolescentes. Metodológicamente, este artículo fue construido por la triangulación de datos que se produjo por el análisis discursivo: de las metas del Programa Escuela que Protege; y de datos estadísticos sobre preconceito, pobreza y violencia social en Brasil. Se percibe que el enfrentamiento de la violencia en la escuela no puede ser considerado una responsabilidad de profesionales de la educación, a pesar de que éstos tienen un compromiso con mediaciones pedagógicas y educativas inclusivas y no violentas. Así, concluimos que el enfrentamiento de la violencia en la escuela pública brasileña contra niños y adolescentes no puede ser restringido a acciones de formación de los profesionales de la educación, teniendo en vista que su campo de actuación no da cuenta de responder sobre las relaciones complejas entre escuela, sociedad y el gobierno constituído en el Estado. Una relación que en muchos momentos genera la propia violencia a partir de modelos de desarrollo social-económico y de modos como proyecta, a través de las acciones de las instituciones del Estado, el prejuicio, la desigualdad y, con ello, la violencia.



Abstract

The Brazilian State concerned with producing an inclusive policy that constitutes a network of protection and guarantee of children's rights in adolescents creates in 2004 a financing program for projects throughout the national territory, with the following goals: the continuous training of professionals of basic education public education and the production of didactic and para-educational materials that deal strategically with the confrontation of violence against children and adolescents in the school context. The program was called "School that Protects" and was intended to offer education professionals the ability to act in situations of violence in the school environment. The program meets the international commitments assumed by the Brazilian State and identifies the school as a strategic institution for a culture of the rights of children and adolescents. Methodologically, this article was constructed by the triangulation of data that was produced by the discursive analysis: of the goals of the School Program that Protects; and of statistical data on prejudice, poverty and social violence in Brazil. We realize that coping with violence at school can not be considered a responsibility of educational professionals, even though they have a commitment to inclusive and non-violent educational and educational mediations. Thus, we conclude that the confrontation of violence in the Brazilian public school against children and adolescents can not be restricted to training actions of education professionals, considering that their field of action does not respond to the complex relationships between schools, society and the government constituted in the State. A relationship that in many moments generates violence itself from models of social-economic development and ways in which it projects, through the actions of state institutions, prejudice, inequality and, with it, violence.

Palavras chaves: inclusão, desigualdade, formação de profissionais da educação; cenários de preconceito e violência.

Palabras clave: inclusión, desigualdad, formación de profesionales de la educación; escenarios de preconceito y violencia.

Keywords: inclusion, inequality, training of education professionals; scenarios of prejudice and violence.

INTRODUÇÃO

Na redemocratização do Brasil, a partir da década de 80, permitiu dar visibilidade, através da discussão política para diferentes grupos sociais e seus direitos. Sob a perspectiva da biopolítica, como um ação política pela normalização de uma forma de viver que todos possam ajustar-se e, ao mesmo tempo, serem regulados e controlados pela norma, torna-se importante conhecer quem são os grupos sociais que precisam ser narrados pelas políticas, vigiados pelas estatísticas, que precisam ser nomeados no âmbito político e que, até então, permaneciam sem serem descritos.

A criança, a família, a sociedade e o Estado são conclamados a viver e experimentar, a controlar um processo de desenvolvimento da infância e da adolescência que está conectado a um modo legitimado de ser da infância e da adolescência.

Este texto buscará analisar, em específico, um Programa educacional que foi construído no Brasil, o *Escola que protege*, em que observamos certa responsabilização da escola e dos professores com relação a violência contra crianças e adolescentes. No entanto, nesta análise também buscaremos mostrar que a violência produzida na escola, não pode ser uma responsabilidade somente da escola e dos professores (por mais bem formados que sejam) porque ela tem uma relação direta com a violência modulada e até estimulada modelos culturais, sociais e econômicos, baseados no preconceito, pobreza e violência social.

1. CONTEXTO E DISCUSSÃO: POLÍTICAS, NORMAS E ESTRATÉGIAS

No Brasil, a população de crianças e adolescentes passaram a serem narrados como um grupo social que tem direitos e que é passível de proteção social, a partir da Constituição de 1988.



Nela se estabelece que é dever da família da sociedade e do Estado assegurar

[...] à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] (BRASIL, 1988, s/p).

Os direitos das crianças e adolescentes expressos na Constituição Federal e, posteriormente organizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹, estavam vinculados ao debate dos Direitos Humanos, que como recomendações internacionais², envolveram um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, e neste sentido, “As Redes de Proteção Integral compreendem todas as políticas públicas, serviços, instituições, órgãos e atores voltados para a garantia dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 2007, p. 09).

Nesse sentido, o ECA institui diretrizes para a política de atendimento, constituindo redes descentralizadas de proteção a través da municipalização do atendimento; da criação de conselhos e de programas específicos; da manutenção de fundos e da integração operacional de órgãos; da formação continuada de profissionais; da realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência; e da mobilização da opinião pública (BRASIL, 1990).

No âmbito da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004, implementou ações com o foco na integração da escola às Redes de Proteção, principalmente, voltando-se à capacitação específica dos professores como forma de contribuir para o fortalecimento e para a ampliação das medidas de enfrentamento à violência, partindo do entendimento de que

[...] muitos educadores não estão ainda suficientemente preparados para identificar os casos de violência e adotar as ações adequadas para seu enfrentamento. Diante disso, os processos de formação de profissionais que trabalham com e para crianças e adolescentes são absolutamente estratégicos [...] (BRASIL, 2007, p.39).

Dentre as ações, o *Programa Escola que Protege* vem sendo desenvolvido desde 2004, a partir do financiamento de projetos que visem atender as seguintes metas: a formação continuada de profissionais da educação pública de educação básica e a produção de materiais didáticos e para didáticos que tratam estrategicamente do enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no contexto escolar. Atualmente, o programa também faz parte das ações do Governo Federal que contemplam o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), vinculado a estratégia:

7.23 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, s/p).

Neste texto, tomamos como referência o *Programa Escola que Protege* e os dados estatísticos do Brasil sobre preconceito, pobreza e violência social para analisar os discursos sobre a responsabilização docente no enfrentamento da violência na escola.

METODOLOGIA

Estabelecer relações entre as metas, objetivos funcionamento, acompanhamento e avaliação do *Programa Escola que Protege* e alguns dados estatísticos³ nos remete a discutir como no cenário

¹ Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

² Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; Declaração dos Direitos da Criança, de 1959; Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e a Doutrina da Proteção Integral, de 1989.

³ Do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Síntese de Indicadores Sociais 2017 – SIS 2017; Atlas da Violência (Ipea, 2017); Relatório Prova Brasil (2015); e, Ensino e Aprendizagem (TALIS), da OCDE.



contemporâneo da educação brasileira o investimento na formação de profissionais da educação, especialmente dos professores, tem dimensionado uma forma de condução de condutas em que cada um e todos são responsabilizados, sob a perspectiva da economia de governo, a autogovernarem-se e a atuar no governo da conduta dos outros.

Ao apresentar os dados buscamos mostrar estratégias de sensibilização em que os próprios dados de preconceito, desigualdade, pobreza e violência são tratados como meio para que os próprios sujeitos se subjetivem e atuem no sentido de responsabilizarem-se. Um movimento em que é possível se compreender que, pela governamentalidade, tanto como razão quanto tática de governo, se descobre economicamente vantajosa para o Estado, porque seu principal alvo é a população (VEIGA-NETO, 2000). Governo e relações de poder para a constituição de condutas porque tecnologia útil na produção dos outros e de si mesmo (FOUCAULT, 1994) como empreendedores sociais e de si mesmo.

Uma economia de governo em que cada um e todos, no caso professores e instituições escolares passam, nas relações contemporâneas, assumir o papel de regulação e vigilância das condutas.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O Estado brasileiro preocupado em produzir uma política inclusiva que se constitui de uma rede de proteção e garantia de direitos de crianças em adolescentes cria, em 2004, um programa de financiamento para projetos, em todo território nacional: *Escola que Protege*. O objetivo do programa é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes, a partir da capacitação de profissionais para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. Dada a complexidade e abrangência do objetivo geral do projeto, o mesmo foi subdividido em objetivos específicos, de forma a possibilitar a montagem dos programas de capacitação. Assim, têm-se três objetivos específicos:

- Formar profissionais de educação para a identificação de evidências de situações de exploração do trabalho infantil, de violência física, psicológica, negligência e abandono, abuso e exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes e enfrentamento no âmbito educacional, em uma perspectiva preventiva.
- Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre os prejuízos causados pelas diversas formas de violência (física, psicológica, sexual, negligência, abandono, exploração do trabalho infantil) no desenvolvimento bio-físico-psíquico-social das crianças, adolescentes e à família como um todo.
- Estreitar as relações e integrar os sistemas de ensino ao fluxo de notificação e encaminhamento junto à Rede de Defesa, Responsabilização e Proteção à criança e adolescente (BRASIL, 2006, p. 06-07).

Nesse sentido, são priorizados o financiamento dos projetos apresentados por instituições que, por ações conjuntas e de responsabilidade compartilhadas, visem a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto.

De acordo com o Manual do Programa (BRASIL, 2008a) os projetos deverão contemplar atividades de formação continuada de, no mínimo, 500 cursistas, com duração que varia entre seis e 12 meses, com carga horária mínima de 80 horas, sendo 60 horas presenciais e 20 horas a distância. De acordo com o regramento do programa, mais de 80% das vagas devem ser destinadas aos profissionais de educação, enquanto as demais, podem ser distribuídas entre profissionais de outras áreas.

Diante da prioridade dada a formação é obrigatório a elaboração e a apresentação, por parte dos cursistas, de um projeto de intervenção educacional no ambiente escolar como condição básica para a conclusão e certificação. Estes projetos precisam ter como objeto de ação o enfrentamento e prevenção da violência contra as crianças e adolescentes, conforme as instruções abaixo:

- indicar prazo de início e término para sua execução;
- ter como foco o ambiente escolar;
- prever a participação da comunidade escolar (por exemplo, na elaboração ou revisão do Projeto Político-Pedagógico), do Grêmio Estudantil, dos Conselhos Escolares, bem como de outras instituições governamentais e organizações da sociedade civil envolvidas no enfrentamento e prevenção, no contexto escolar, das diferentes formas de violências contra as crianças e adolescentes;
- articular-se, sempre que possível, ao Projeto

Pedagógico da Escola; e) visar enfrentar os desafios do cotidiano da escola, contemplando as condições materiais e as relações simbólicas que assegurem a promoção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes; f) articular-se à Rede de Proteção em âmbito municipal, no sentido de investir na transformação de atitudes punitivas ligadas ao ato de educar (BRASIL, 2008a, p. 06-07).

Em relação à produção de materiais didáticos e paradidáticos, as “propostas deverão, obrigatoriamente prever a elaboração, edição e publicação de material [...] aplicável à sala de aula” (BRASIL, 2008a, p. 06). As propostas devem contemplar:

- a. marcos legais, institucionais e conceituais necessários à compreensão do cenário nacional e internacional de enfrentamento da violência em suas diferentes formas, considerando os Planos Nacionais já mencionados; b) intersectorialidade das políticas públicas na abordagem e enfrentamento da violência; c) indicadores das violências contra crianças e adolescentes; d) estudos e pesquisas sobre os efeitos da violência contra crianças e adolescentes no rendimento e na exclusão escolar; e) Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e a ficha de encaminhamento de casos de violência contra crianças e adolescentes, conforme Manual constante do Anexo I; (Brasil, 2008b, s/p)

Aos materiais produzidos pelos cursistas são cadernos de atividades e manuais para o professor, fomentando recursos estratégicos na abordagem pedagógica do tema, de modo a mediar o trabalho junto aos alunos.

Para dar ordem a esta dinâmica de formação são organizados dados sobre violência escolar, uma série de indicadores – índices de pobreza, escolaridade, rendimentos, taxas de homicídios, conflitos étnicos, raciais, questões de gênero, dentre outros – que mobilizam a atuação para a promoção da paz social e dos direitos humanos. Sobretudo, se articulam com estes dados a sensibilização dos profissionais para conduzirem suas condutas, para se responsabilizarem em pensar ações, se tornarem corresponsáveis, ou sejam, cada um e todos responsáveis.

Esta responsabilização via sensibilização, constitui-se num processo de subjetivação pela crença de uma ordem/norma que, embutida nas práticas discursivas sobre os índices de violência, fazem todos e cada um criar o senso de responsabilidade; um efeito moral em que formar profissionais passa pela crença de que conhecer a realidade da violência, a ordem de ações capaz de diluir os focos de violência na escola é uma conduta necessária e que eles podem planejar e executar, traz a ideia de que esta violência pode ser diminuída, diluída e resolvida.

Esse processo de subjetivação presente nos processos de formação dos professores, nos leva a tensionar que nem tudo que parece é, de que esta ordem com a qual se produz uma verdade sobre a violência dirigida às crianças e adolescentes não pode ser tratada como um elemento simplificado, capaz de serem resolvidos pelos professores e escola, não se resumem a ações e projetos que estejam somente sob a responsabilidade deles.

Consideramos que esta ação interessada pela responsabilização da escola e dos professores não dilui a violência contra crianças e adolescentes no Brasil pois, mais que ações no campo educacional, é necessário perceber que os índices e dados do preconceito, da pobreza e da violência social e cultural não dependem de ações isoladas de cursistas em contextos escolares mas, de políticas públicas que vão muito além, sendo a escola e as relações de violência somente reflexo do que ainda precisa ser resolvido no âmbito da sociedade e do Estado.

Para argumentar no sentido de políticas mais multifacetárias para transformar as realidades escolares e a narrativa da violência produzida ou sofrida por crianças e adolescentes nos contextos escolares, trazemos alguns dados a seguir.

De acordo com os divulgados pela LCA Consultoria Econômica, em 2018, Villas Bôas afirma que o “[...] número de pessoas em situação de extrema pobreza no país passou de 13,34 milhões em 2016 para 14,83 milhões no ano passado, o que significa um aumento de 11,2%” (VILLAS BÔAS, 2018, s/p). Pela pesquisa Síntese de Indicadores Sociais, em 2017 (SIS 2017), o maior índice de pobreza, no Brasil, se dá na Região Nordeste, onde 43,5% da população se enquadram nessa situação. A



situação é ainda mais grave se levadas em conta as estatísticas do IBGE envolvendo crianças de 0 a 14 anos de idade. No país, 42% das crianças nesta faixa etária se enquadram nestas condições e sobrevivem com apenas US\$ 5,5 por dia (IBGE, 2017).

No que diz respeito à distribuição de renda no país, os dados da pesquisa SIS 2017 indicam que as taxas de desocupação da população preta ou parda foram superiores às da população branca em todos os níveis de instrução. Dentre as pessoas com os 10% menores rendimentos do país, a parcela da população de pretos ou pardos chega a 78,5%, contra 20,8% de brancos. Também indicam que o percentual de jovens que não trabalham nem estudam aumentou 3,1 pontos percentuais entre 2014 e 2016, passando de 22,7% para 25,8%, atingindo, sobretudo, os jovens com menor nível de instrução, negros ou pardos e as mulheres.

No que se refere a distribuição de renda Menezes e Januzzi (2018) com base nos dados do IBGE, 2017) afirmam:

[...] se for considerada a massa do rendimento mensal real domiciliar per capital, de R\$ 255,1 bilhões, em 2016, verifica-se que os 10% da população com maiores rendimentos concentram 43,4% desse total, ao passo que os 10% com menores rendimentos ficaram somente com 0,8%. Em um país onde o rendimento médio mensal do trabalho, em 2016, foi de R\$ 2.149,00, esse grau de desigualdade fica mais nítido se for observado que o 1% de maior rendimento do trabalho recebeu em média, mensalmente, R\$ 27.085,00, o que corresponde a 36,3 vezes daquilo que recebeu a metade de menor renda e, pior ainda, 371 vezes daquilo que receberam os 5% de menor rendimento. (MENEZES; JANUZZI, 2018, s/p)

De acordo com o Atlas da Violência 2017 a população de jovens com menor nível de instrução, os negros ou pardos e as mulheres são as mais atingidas pela violência e desemprego, correspondendo 78,9% dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. No mercado de trabalho, pretos ou pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, na igualdade salarial e são mais vulneráveis a assédio moral (IPEA, 2017).

No que tange a dados específicos sobre a violência na escola, no Brasil, foram encontradas algumas informações referentes aos questionamentos respondidos por professores e diretores na Prova Brasil, organizados pelo portal de educação Qedu (2017). De acordo com o levantamento das respostas feito pelo portal, o corpo docente se depara com um ambiente hostil dentro das instituições, pois, mais de 22,6 mil professores foram ameaçados por estudantes e mais de 4,7 mil sofreram atentados à vida nas escolas em que lecionam. A maioria dos professores (71%), o que equivale a 183,9 mil, também dizem ter ocorrido agressão física ou verbal de alunos a outros estudantes da escola (QEDU, 2017)

Já a pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), coordenada pela OCDE, que investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013, apresentou alguns dados relacionados ao clima escolar, destacando questões como: vandalismo e furto; intimidação ou ofensa verbal entre alunos; danos físicos causados por violência entre alunos; intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar; uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas.

De acordo com a pesquisa, a intimidação ou ofensa verbal entre alunos ganha destaque nas escolas brasileiras, alcançando 34% dos índices. Também é interessante salientar que a grande maioria dos índices mais altos de frequência dessas situações concentram-se nos estados pertencentes as regiões Norte e Nordeste, o que também é destacado nos índices relativos à pobreza e baixa escolarização. Isso não quer dizer que nas outras regiões esses índices não tenham também relevância, pois “A miséria também cresceu na região mais rica do país, o Sudeste. De acordo com o levantamento da LCA, a região tinha 3,27 milhões de pessoas extremamente pobres no ano passado [2017], 13, 8% a mais que no ano anterior” (VILLAS BÔAS, 2018, s/p).

A desigualdade social, a pobreza, a falta de perspectivas de vida frente aos modelos econômicos-sociais do consumo que, tem regido as relações de vida na contemporaneidade, as questões étnicas e de gênero, somadas ao modelo conservador e colonizador das majorias baseado nos privilégios, chegam as portas da escola e adentram os espaços escolares.

A violência, mais que uma relação que coloca em risco os modelos de pureza e obediência, podem ser considerados uma forma de resistência ou de caminho para acessar o que, por desejo e subjetivação, o próprio modelo de consumo tem gerado como modos de viver. Um modelo que inventa a possibilidade da supremacia e outras formas de exclusão legitimadas quando se utiliza da desigualdade ou de relações de saber e poder para nomear sujeitos que sofrem e praticam a violência.

Como conclusões provisórias, estes movimentos de investigação nos levam a considerar que, o enfrentamento da violência na escola pública brasileira contra ou praticada por crianças e adolescentes não pode ser restrito a ações de formação dos profissionais da educação, tendo em vista que, seu campo de atuação não dá conta de responder sobre as relações complexas entre escola, sociedade e o governo constituído no Estado. Uma relação que tem gerado, a partir de das escolhas de desenvolvimento social-econômico, modos de projetar o preconceito, a desigualdade a pobreza e, a partir do que elas geram, narrar a violência, os violentos e os que sofrem a violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- Brasil (2006). Sumário Executivo Escola que Protege. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, DF.
- Brasil (2007). Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, DF.
- Brasil (2008a). Manual do Projeto “Escola que Protege” para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, DF.
- Brasil (2008b). Resolução nº 37 de 22 de julho de 2008. Estabelece orientações para a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de instituições públicas de educação superior e da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico (com educação superior) para a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica voltados para o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violências contra crianças e adolescentes. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF, 2008b.
- Brasil (2009). Resolução nº 17 de 08 de abril de 2009. Anexo II - Lista de municípios prioritários. Brasília, DF, 2009.
- Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- Foucault, M. (1994). As técnicas de si. Foucault, M. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2017. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>.
- Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada IPEA (2017). Atlas da Violência 2017. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/imagens/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>.
- QEDU. Portal de Educação. (2015). Pessoas da Comunidade Escolar: Brasil. Disponível em <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas>>.
- Menezes, F. & Januzzi, Paulo. (2018). Com o aumento da extrema pobreza, Brasil retrocede 10 anos em dois. Rede Brasil Atual, Ed de 26 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/03/com-o-aumento-da-extrema-pobreza-brasil-retrocede-dez-anos-em-dois>>.



Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In Portocarreiro, V.; Branco, G. C. (org.) Retratos de Foucault. Rio de Janeiro (RJ): Nau, 2000, p. 179-217.

Villas Bôas, B. (2018). Pobreza extrema aumenta 11% e atinge 14,8 milhões de pessoas. Rio de Janeiro: Valor Econômico, Ed 12 de abril de 2018. Disponível em:<<http://www.valor.com.br/brasil/5446455/pobreza-extrema-aumenta-11-e-atinge-148-milhoes-de-pessoas>>.



Respuestas educativas a la exclusión económica y social. Dispositivos existentes en Francia

Hernandez García, María del Carmen
ULL, La Laguna, España
alu0101073507@ull.edu.es

Resumen

Según el referencial del Ministerio de Educación Nacional francés, el profesorado y el personal dedicado a la educación tiene que saber adaptarse al conjunto de los educandos. Ello significa explícitamente adaptar actividades docentes a la diversidad de la comunidad estudiantil y disponer de recursos materiales y humanos para implementar proyectos escolares personalizados, en el caso de estudiantes con discapacidades; debe, además, saber detectar tempranamente signos de abandono escolar evitando situaciones irremediables a posteriori. Sobre el profesorado dice que éste ha de ser capaz de enseñar según los ritmos de aprendizaje y las necesidades de cada educando. Bajo este referencial de ley se encuentran una serie de dispositivos de ayuda al éxito para cada educando que se analizarán detalladamente. Se hablará del acompañamiento personalizado en el primer año de collège y del lycée (reforma de 2016 y 2010, respectivamente), del acompañamiento que existe en las Zonas de Educación Prioritaria y los otros dispositivos disponibles en Francia como son la lucha contra el analfabetismo, el programa contra el abandono escolar, los programas de escolarización de educandos con necesidades particulares, ya sean proyectos personalizados o individuales.

Abstract

According to French Ministry of National Education law, teachers and staff dedicated to education must have knowhow to adapt themselves to any kind of students. This means explicitly, to adapt teaching activities to the diversity of the student community and to move materials and human resources with the aim to implement personalized school projects, like the ones for students with disabilities. It must also enable detecting signs of early school leaving to avoid irremediable situations. About teachers, it says that they should teach according to the pace of learning and the needs of each student. Under these premises, there are tools to achieve the success for each student and this is what we will analyzed in detail. For example, it exists a personalized accompaniment in the first year of collège and of lycée (reform of 2106 and 2010 respectively); it exists students accompanied in Priority Education Zones; there are other methods such as fighting against illiteracy, program against school dropout, and programs for students with particular needs, either personalized projects or individual specific programs.

Palabras clave: programa personalizado, analfabetismo, abandono escolar, necesidades particulares.

Keywords: personalized program, illiteracy, school dropout, particular needs.

1. INTRODUCCIÓN: UNA LEY A LA ALTURA DE LA DIVERSIDAD SOCIAL. DISPOSITIVOS EXISTENTES

En Francia, hay múltiples dispositivos de ayuda para los educandos en dificultad escolar. Todos ellos tratan de compensar, a lo largo de los diferentes períodos escolares, las dificultades de cada uno, una parte a causa de la desigualdad social de sus familias, otra parte debida a la influencia del entorno, o al desinterés del educando por su educación y futuro.

El Ministerio de Educación Nacional Francés¹ ha publicado un texto con un referencial de competencias que debe tener o adquirir el profesorado o el personal dedicado a la educación llamado «**Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation**». En él, se recogen el conjunto de habilidades del cuerpo de profesionales de la educación y se definen los objetivos y la cultura comunes en la esfera de la enseñanza.

Todas esas habilidades, se adquieren y se profundizan durante un proceso progresivo que comienza con una capacitación inicial y que continúa a lo largo de la carrera de cada profesional, alimentándose de la experiencia acumulada y de formaciones recibidas preconizadas como veremos para el cuerpo. El referencial distingue cuatro categorías de habilidades según los tipos de profesionales del cuerpo educativo: Habilidades comunes para todos: profesores y personal de educación; habilidades específicamente comunes para los profesores; habilidades específicas para el profesorado documentalista responsable de la creación y gestión de los recursos pedagógicos; y habilidades específicas para los asesores principales de educación.

La cuarta de las competencias comunes, C4, exigidas a todos los profesionales de la educación, es la de «**tener en cuenta la diversidad del alumnado**» y el decreto la transcribe exigiendo tres requisitos: saber «adaptar la enseñanza y la acción educativa a la diversidad de los estudiantes»; saber «trabajar con personas y con recursos que permitan implementar un proyecto escolar personalizado para estudiantes con discapacidades»; y poder «detectar los primeros signos de abandono escolar para evitar situaciones difíciles».

Por otro lado, refiriéndonos exclusivamente al profesorado, la tercera de las habilidades comunes exigidas, P3, es la de saber «**desarrollar, implementar y animar situaciones de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad de estudiantes**» y el decreto la transcribe en la exigencia de: «saber preparar secuencias de clase, en concreto, saber definir una programación y su progresión; identificar objetivos, contenidos, dispositivos, obstáculos didácticos, estrategias de apoyo, capacitación y procedimientos de evaluación; diferenciar la enseñanza de acuerdo con los ritmos de aprendizaje y las necesidades de cada educando, adaptando la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas específicas; tener en cuenta las diferentes clases sociales (género, origen étnico, socioeconómico y cultural) para abordar cualquier dificultad en el acceso al conocimiento; seleccionar enfoques didácticos apropiados para el desarrollo de las habilidades específicas; promover la integración de habilidades transversales (creatividad, responsabilidad, colaboración) y la transferencia de aprendizaje a través de enfoques apropiados.

Varios son los dispositivos que están destinados a acompañar a los educandos a lo largo de los dos ciclos de enseñanza obligatoria; sobre todo ayudan a aquellos que muestran más dificultades a la hora del aprendizaje. Esos dispositivos, se han ido reforzando desde hace una quincena de años, impulsados por las normativas europeas.

Véase en el **Anexo I** la explicación del término dificultad y la definición de sus clases.

En Francia se palían todas estas dificultades aportando varias ayudas posibles. Para dificultades medias, existe el «**Acompañamiento Educativo**» o AE y el «**Acompañamiento Personalizado**» o AP; para dificultades importantes, existe el «**Programa de Éxito Personalizado**» o PEP y el «**Programa de Acompañamiento Personalizado**» o PAP.

Para luchar contra el analfabetismo existe el «**Protocolo para la identificación de la atención pedagógica y examen del estudiante con dificultades de escritura**» o PIAPEDE; para luchar contra el abandono escolar existe la red de «**Formación, Calificación y Empleo**» o FOQUALE, hay un organismo «**Misionado para Luchar contra el Abandono Escolar**» o MLDS.

Y para poder ofrecer las mismas oportunidades ante otras deficiencias o minusvalías graves existe la «**Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada**» o SEGPA (al interior de los centros de secundaria), junto a los «**Establecimientos Regionales de Enseñanza Adaptada**» o EREA, o las «**Unidades Localizadas para la inclusión escolar**» o ULIS, (fuera de ellos), que son los que permiten la puesta en práctica de un «**Proyecto Personalizado de Escolarización**» o PPS.

A continuación, se verán estos dispositivos con más detalle.

¹ Ministerio de Educación, Boletín oficial. (2013, 25 de Julio). Enseignements primaire et secondaire. Disponible http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. Referencia de la normativa es NOR: MENE1315928A; arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013; MEN - DGESCO A3-3.

2. ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO Y ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO

2.1. El Acompañamiento Educativo: AE

En primaria, el «**Acompañamiento Educativo**» o AE existe en las zonas de educación prioritaria. Una «**Zona de Educación Prioritaria**» o ZEP es una zona geográfica cuyas instituciones de enseñanza tienen un índice de fracaso escolar muy por encima del índice de fracaso promedio nacional. En estas zonas se decide aplicar un plan específico con la ambición de luchar contra el fracaso escolar y evitar la marginación. El objetivo, es garantizar la igualdad y la justicia del propio sistema educativo francés, con el firme propósito para mantener del lema republicano de «igualdad» para la escuela nacional francesa. Cuando se crea el dispositivo, se desea evitar un sistema paralelo de enseñanza para esos centros con elevado porcentaje de fracaso escolar. Aún quedan en Francia centros de educación primaria con educandos de seis años que no saben siquiera hablar francés, ni recitar el abecedario. Son niños que, habiendo nacido bajo un entorno social desfavorable, deberían encontrar con el sistema republicano escolar las mismas oportunidades que otros que cursan estudios en otros centros públicos situados en áreas donde residen familias acomodadas. El dispositivo se ha extendido a los collèges y lycées.

En el Anexo II, se explica la puesta en práctica del dispositivo ZEP.

Actualmente, el 15% del alumnado de primaria y el 17% de secundaria provienen de un centro ZEP, hoy llamado «**Red de Educación Prioritaria y Prioritaria Reforzada**», o REP y REP+.

El **AE** comenzó en primaria en el año 2007 y desde 2016 se ha concentrado expresamente en escuelas de primaria y de secundaria de primer ciclo (collèges) en los centros REP y REP+.

Mientras que en primaria el **AE** consiste en acoger gratuitamente a educandos voluntarios una vez terminadas las clases, para reforzar conocimientos, en secundaria, el **AE** consiste en ayudar a la realización de deberes y a la comprensión de las lecciones explicadas en la clase, practicar una actividad artística o cultural para reforzar la cultura, reforzar la expresión oral y el aprendizaje del segundo idioma, o eliminar el exceso de energía practicando un deporte.

2.2. El Acompañamiento Personalizado: AP

Otro apoyo que existe para el alumnado exclusivamente de secundaria es el «**Acompañamiento Personalizado**» o AP.

Hasta el año 2016, el **AP** estaba reservado únicamente al primer año de secundaria, es decir, al sexto curso (sixième). Tras la reforma de los ciclos de secundaria en 2015, se decidió extender el **AP** al segundo ciclo.

Estamos hablando de unos medios relativamente escasos.

En el primer ciclo de secundaria, el AP representa un total de 3 horas en sexto curso (sixième) y de 1 a 2 horas en quinto, en cuarto y en tercero (4° ciclo). En 6°, el AP facilita la transición entre la escuela primaria y la secundaria. En el resto de los cursos, es un tiempo de enseñanza cuya finalidad es la de apoyar la capacidad de aprender y de progresar, permitiendo asentar las bases comunes de conocimientos, de cultura y de competencias en cada nivel y se basa en la disciplina del enseñante, aunque puede ayudar al desarrollo de competencias transversales como apoyo o recordatorio de nociones vistas, desarrollo de métodos para mejorar el aprendizaje.

En el segundo ciclo, desde el año 2010, el **AP** está integrado en el tiempo de enseñanza y representa dos horas por semana² y concierne a todos los educandos. Entre otros objetivos, ayuda a la realización de los deberes, da consejos de orientación y refuerza el aprendizaje. En el primer

² Ministerio de Educación, Boletín oficial. Bulletin officiel spécial. (2010, Febrero), Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique. Disponible <http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html>. Circular n° 2010-013 del 29 de enero de 2010.



curso de liceo (second) permite adquirir y consolidar los métodos de trabajo y ofrece a los educandos las herramientas para elegir la rama de estudios más apropiada a sus capacidades. En el segundo curso (première), favorece la adquisición de competencias propias a cada rama y permite que el alumno comience a reflexionar sobre su continuación hacia estudios superiores. En clase terminal, repasa las enseñanzas principales de las ramas escogidas y hace de puente hacia el ciclo superior.

En resumen, este dispositivo trata de apoyar la preparación del educando a la enseñanza superior.

2.3. El Proyecto de Acogida Individualizado: PAI

El «**Proyecto de acogida individualizado**» o PAI está pensado para educandos que tienen necesidades menos complicadas, como puede ser una enfermedad, una alergia, una patología crónica, la dislexia, etc. Es un protocolo que se establece entre los padres y el equipo educativo, junto con el director, el médico, la asistente social y el resto del equipo de profesionales, que acoge al educando que sufre un problema pasajero o una enfermedad menos severa.

3. DISPOSITIVOS PARA EDUCANDOS CON DIFICULTADES MAYORES: PPRE Y PAP

3.1. Programa de Éxito Educativo Personalizado: PPRE

Los «Programas Para el Éxito Educativo» o **PRE**, fueron creados en 2005 para educandos entre 2 y 16 años inscritos en centros de primaria y secundaria de ZEP.

Los textos oficiales que desarrollan el **PPRE** son los artículos L 311-3-1 y 311-7 del código de educación y las circulares número 2006-138, del 25 de agosto de 2006 y la 2008-042, del 4 de abril de 2008.

Estos programas enfocan globalmente los problemas de niños vulnerables en el entorno escolar y ofrecen un seguimiento específico que no se limita a dar apoyo escolar o a realizar visitas médicas (que las familias no pueden abordar por falta de medios materiales), sino que ayudan a la escolarización de minorías marginales: inmigrantes, refugiados políticos, etc.

El objetivo principal del **PPRE** en centros ZEP era el de evitar la repetición de curso. Se realizan acciones específicas y personalizadas acotadas con duración de 6 a 8 semanas. Durante este tiempo extra escolar de refuerzo, los educandos más retrasados o con dificultades escolares, siguen un programa impartido para ellos exclusivamente que concierne a las materias básicas: francés, matemáticas e idioma extranjero.

Necesita tanto del compromiso del educando, como de la familia, del equipo pedagógico y del director del centro, siendo un contrato tripartito entre el establecimiento, los padres y el educando. En algunos centros, el **PPRE** se conoce como «Coup de Pouce Clé³», momento crítico de la escolaridad a los seis años con el aprendizaje de la lectura.

Una vez terminado de período de clases de refuerzo, el profesor desinado encargado hace el balance y decide si proseguir con el plan, suspenderlo o revisarlo y acomodarlo a nuevos objetivos en función del avance del alumno y de su motivación.

³ Marjorie Lenhardt. (2017, Noviembre). Bezons. Une trentaine d'enfants de CP ont signé leur adhésion au club Coup de Pouce Clé lors de la cérémonie de lancement de ces ateliers de lecture et d'écriture. Disponible <http://www.leparisien.fr/bezons-95870/bezons-donne-un-coup-de-pouce-a-ses-cp-pour-la-lecture-23-11-2017-7411299.php>.

3.2. El Plan de Acompañamiento Personalizado: PAP

Los textos oficiales que definen el «**plan de acompañamiento personalizado**» o PAP son el artículo D.311-13 del código de la Educación y la circular número 2015-016 del 22 de enero de 2015.

Este dispositivo, que existe desde 2015, está destinado a educandos del primer y segundo grado que presentan dificultades escolares de tipo dislexia, disfasia, problemas de pronunciación, o aquellos que padecen enfermedades que no están consideradas como discapacidades pero que necesitan un seguimiento particular. A diferencia del **PPRE**, en el **PAP** los educandos tienen una patología, conocida o no, permitiéndoseles la impartición de materias de forma acomodada. Cada patología respeta su método propio de enseñanza. Si no se conociera, el equipo educativo determina el plan más adecuado una vez la dificultad analizada. En definitiva, lo que busca el **PAP** es facilitar el aprendizaje.

4. CONTRA EL ANALFABETISMO E ILETTRISMO⁴: PIAPEDE

Según una encuesta del INSEE⁵, en Francia, entre el 2011 y el 2012, el 7% de la población adulta era analfabeta, lo que representaba unos 2,5 millones de personas.

En la isla de la Martinica, otra estadística del INSEE⁶ de 2014, revelaba que el 13% de los adultos franceses residentes en la isla eran iletrados, el doble que en el Hexágono. A pesar de que el analfabetismo haya bajado un 2% entre 2006 y 2014, las condiciones socioeconómicas y el nivel de estudios de los padres, son los principales factores de que más del 10% de los adultos de la isla tenga dificultades para leer, escribir o contar. En 2014, solamente el 59% de los adultos no presentaba ninguna dificultad. Por ello, desde el 2013, la lucha contra el analfabetismo se ha convertido en una prioridad gubernamental. Esto lo enuncia la «ley de orientación y de programación de la re-fundación de la escuela Republicana» del 8 de julio de 2013 en su artículo 9, ley número 2013-595, también llamada ley Peillon⁷ y dice lo siguiente: «La lucha contra el analfabetismo y la innumerabilidad es una prioridad nacional. De esta prioridad es responsable el Servicio Público de Educación, así como de las personas públicas o privadas que llevan a cabo la misión de formación o de acción social. Todos los servicios públicos contribuyen de manera coordinada a la lucha contra el analfabetismo y contra la innumerabilidad en sus respectivos campos de acción». Y la herramienta prevista por la ley se llama «**Protocolo para la identificación de la atención pedagógica y examen del estudiante con dificultades de escritura**» o PIAPEDE.

El objetivo del **PIAPEDE** es ofrecer una herramienta práctica a los equipos docentes para explorar las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes con dificultades y para ayudar a la identificación y al diseño del dispositivo apropiado que facilite el aprendizaje de cada materia en cada nivel escolar. Es una herramienta adecuada para profesores, especializados o no, para logopedas, consejeros, psicólogos escolares, médicos escolares, etc. Suele reunir varios protocolos según los diferentes niveles de enseñanza y requisitos de nivel, en particular para estudiantes de primaria de CE2 a CM2 (de 8 años a 10 años) y en SEGPA; para estudiantes de los grados de 6 a 4° (de 11 años a 13 años) y CAP; para la obtención del diploma nacional del Brevet, del BEP (bachillerato profesional); para el baccaloréat tecnológico, generalista; etc.

⁴ El idioma francés distingue con dos vocablos «analfabeto» e «iletrado» dos tipos de dificultades o lagunas en lectura, escritura o cálculo básico. Se emplea la palabra «analfabeto», cuando se hace referencia a una persona que jamás ha sido escolarizada, aquella que tiene que aprenderlo todo desde el principio; y se emplea el vocablo «iletrado» para aquellos que, habiendo sido escolarizados, no adquirieron las nociones de lectura, escritura o de cálculo básicas, por lo que, tras terminar la escuela, presentan dificultades fuertes a la hora de aplicar estos conocimientos. Pero en español sólo existe el vocablo analfabetismo, por lo que no se hace distinción entre aquel que ha ido o no a la escuela.

⁵ Nicolas Jonas. (2012, diciembre). Pour les générations les plus récentes les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. Disponible <https://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf>.

⁶ Philippe Clarenc. (2018, marzo). Scolarisation tardive et conditions de vie durant l'enfance, principales causes de l'illettrisme. Disponible https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/3363280/ma_ind_8_Theme_II.pdf.

⁷ Legifrance. Service Public de la Diffusion de Droits. (2013, Julio). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Disponible <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.

5. EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

La salida anticipada del sistema escolar, abandono escolar, es un proceso que conduce cada año a un gran número de jóvenes a abandonar el sistema educativo sin haber obtenido una titulación equivalente al bachillerato, o un diploma profesional de tipo «**Certificado de Aptitud Profesional**» o **CAP**, o el «**Diploma de Estudios Profesionales**» o BEP.

Así, un joven que ha quitado el sistema escolar, sin obtener un diploma registrado en el repertorio nacional de certificaciones, de nivel IV o V según el sistema de normativa interministerial en lo que se refiere a la formación, representa un abandono escolar.

El Consejo Europeo, el 17 de junio de 2010, reafirmó el desafío para los sistemas educativos europeos: «Mejorar los niveles de educación, en particular con el objetivo de reducir el índice de abandono escolar a menos del 10%, e incrementar en al menos un 40% el porcentaje de personas de 30 a 34 años que finalizan los estudios superiores⁸».

El objetivo es firme, y consiste en obtener una tasa de abandono escolar promedio en la Unión Europea (década 2010-2020) por debajo del 10%. Francia se ha comprometido a reducir el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que se encuentran fuera del sistema educativo y sin diploma por debajo del 9,5%, en el horizonte de 2020.

La Comisión Europea apoya acciones para luchar y prevenir el abandono. Se conoce el proyecto europeo comenzado en 2010, titulado «Cooperación Conjunta para Luchar contra el Abandono Escolar Temprano: Formación, Instrumentos e Iniciativas Innovadoras» o TITA, que ha desplegado herramientas innovadoras y acciones para la capacitación del equipo educativo. Este proyecto, lanzado en 2013, tenía el objetivo de fortalecer los equipos multi-profesionales de varios países europeos, proporcionándoles herramientas de capacitación y de apoyo. Varios otros programas han contribuido a bajar los niveles de abandono escolar en Francia de manera constante desde 2000, en donde había un 13,3% de TAE, luego un 11,4% en 2008, después el 9,7% en 2013, el 9,5% en 2015 y un 8,9% en 2017⁹.

Tabla 1: Resultados de la encuesta Eurostat (véase nota 12).

País	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	META
Dinamarca	11.7	8.7	11	9.6	9.1	8	7.8 (b)	7.8	7.2 (b)	8.8	10
Alemania	14.6 (u)	13.5 (b)	11.8 (b)	11.6	10.5	9.8	9.5 (b)	10.1	10.3	10.1	10
España	29.1	31 (b)	28.2	26.3	24.7	23.6	21.9 (b)	20	19	18.3	15
Francia	13.3	12.5	12.7	12.3	11.8	9.7 (b)	9 (b)	9.2	8.8	8.9	9.5

[: no disponible; b) no todo el periodo; e) estimación; u) nivel de confianza bajo; d) la definición difiere].

⁸ Consejo Europeo. (2010, junio). Estrategia Europa 2020, p12. Disponible https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/press-data/es/ec/115349.pdf

⁹ Eurostat. (2017). Early leavers from education and training by sex. Disponible http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1.

En Francia, el número de abandonos escolares por año ha disminuido progresivamente. Así, si en 2010 había 140.000 abandonos, en 2014 se contabilizan 110.000 y en 2016, 98.000.

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la «Refundación de la escuela», ha hecho de la lucha contra el abandono escolar una prioridad desde Septiembre de 2014 gracias al plan «todos movilizados para vencer el abandono escolar¹⁰». Los tres ejes esenciales de este plan son:

- **Una movilización conjunta** de todos sus actores que se promueve cada año durante una semana en las aulas y se organiza desde cada Academia. Bajo el lema «¡Juntos nos aferramos!», los padres también están involucrados, fortaleciéndose y generalizándose los mecanismos y prácticas. Existe un número de teléfono único (0 800 12 25 00), que permite que los que deseen abandonar la escuela junto a sus familias puedan ser consejos sobre otros tipos de capacitaciones y alternativas. El Consejero de Educación es el que guía a estos jóvenes hacia una estructura local que les brindará un apoyo personalizado.
- **Un plan nacional de prevención y capacitación** para el personal docente que incluye un módulo específico sobre el abandono escolar temprano. En este módulo, se revisa cómo identificar las señales de alerta del educando, cómo tratar los casos de situación de abandono.

En territorios que no disponen del **PPRE**, se proporcionan respuestas individualizadas y multidisciplinarias a los jóvenes en dificultad a través de alianzas educativas entre las instituciones y otras entidades externas como pueden ser las asociaciones. Se utilizan las nuevas tecnologías para intercambiar las prácticas pedagógicas en el aula, comunicar y desarrollar nuevos métodos de aprendizaje adaptados a los jóvenes en riesgo de abandono escolar.

- **Crear nuevas oportunidades para calificarse**, es decir, mayor modularidad en el desempeño de los cursos y mayor flexibilidad durante los exámenes. En caso de tener que repetir curso, tras haber fracasado en la obtención de un diploma de educación profesional, el joven podrá beneficiar de una capacitación adaptada que tenga en cuenta las asignaturas aprobadas para que sólo se examine de las materias que le queden. Los jóvenes en estado de abandono podrán obtener el **título de bachillerato profesional** o CAP validando las diferentes unidades en sesiones organizadas durante todo el año, en lugar de presentarse a un examen único. Todos los jóvenes en edades comprendidas entre 15 y 18 años y con riesgo de abandono, podrán beneficiarse de un curso organizado de «aprendiz de capacitación inicial». El joven mantendrá su estado de educando en la institución de origen y se beneficiará de un apoyo personalizado. Se establecerán estructuras de remediación innovadoras en instituciones «clásicas» para permitir el éxito de los estudiantes y se difundirán los métodos prácticos más efectivos.

Con el fin de incitar a los jóvenes en situación de abandono a reintegrar un programa de capacitación, se les ofrecerá una cantidad adicional de horas de capacitación en su **Cuenta Personal de Formación** o CPF y contarán con el respaldo y seguimiento vía una **Plataforma de Monitoreo y de Soporte a los abandonos** o PSAD.

Otra encuesta del INSEE de 2013¹¹ muestra que la cuarta parte de los jóvenes que ingresaron en sexto en 1995 no terminaron su educación secundaria: ocho de diez no obtuvo el diploma de secundaria y los demás consiguieron el BEP o el CAP, pero no prosiguieron más los estudios.

¹⁰ Ministerio de Educación Nacional, Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Disponible <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>.

¹¹ Dardier, A., Laïb, N., Robert-Bobée, I. (2013). En France, Portrait Social. Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on? Disponible https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uac=8&ved=0ahUKEwiFp_ih7N_aAhXC0x-QKHWA8COAQFggvMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.insee.fr%2Ffr%2Fstatistiques%2Ffichier%2F1288281%2FFPORSOC13a_VE1_educ.pdf&usg=AOvVaw2AeUGcTxiB6j0CyhYlj43v.



5.1. Perfil de los estudiantes franceses que abandonan la escolaridad

Los jóvenes que abandonan la escuela tienen, en general, dificultades académicas y provienen de un entorno social modesto. Se distinguen tres perfiles: 1) jóvenes con muy bajo nivel de estudios, que han repetido bastantes años la escuela secundaria, un 50% de abandonos; 2) jóvenes con un buen nivel de estudios cuando entran en secundaria, pero que no aprueban el CAP o el BEP, un 30% de abandonos; 3) jóvenes que asistieron a cursos especializados en secundaria, en la «**Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada**» o SEGPA, que representan el 20% de los desertores.

De los jóvenes graduados que salen de secundaria y que acceden a la educación superior, uno de cada cinco no obtiene el diploma superior, saliendo del sistema antes del término de sus estudios superiores. Aquí también, el nivel escolar y los orígenes sociales juegan un papel importante, junto a la orientación y la situación financiera de los estudiantes.

5.2. Dispositivos contra el abandono escolar: FOQUALE, MLDS y PSAD

La circular número 2013-035 del 29 de marzo de 2013¹² pone a punto el dispositivo «**Formación, Calificación y Empleo**» o red FOQUALE para luchar contra el abandono escolar, aunando bajo un único paraguas el seguimiento y apoyo a jóvenes que han abandonado el sistema escolar. La Red FOQUALE permite liberar plazas en determinados liceos, acoger a los alumnos en centros adaptados y realiza acciones de prevención. Las actividades llevadas a cabo en la Red FOQUALE están coordinadas desde las Colectividades Territoriales.

Hay un organismo «**Misionado para Luchar contra el Abandono Escolar**» o MLDS, (precedentemente llamado **Misión General de Inserción**, MGI) que tiene dos campos de acción (uno que se sitúa antes del abandono escolar y otro que se sitúa después) y que busca dos objetivos precisos: el primero de reducir el número de abandonos escolares mediante acciones de prevención y el segundo, focalizarse en los educandos mayores de 16 años que han dejado el sistema escolar con vistas a su inserción en el sistema, o a su inserción social en la rama profesional. El MLDS interviene primeramente en la prevención y forma parte del «**Grupo de Prevención de Abandono Escolar**» o GPDS, proporcionando consejo y orientación dentro de los establecimientos escolares. Cada GPDS está coordinado por un referente miembro de la comunidad educativa y elegido por el establecimiento. Tiene la misión de intervenir lo antes posible desde los primeros signos de su manifiesto. Como su segunda misión, continua todas las acciones decididas sobre educandos que ya hayan abandonado el sistema escolar.

En la Circular número 2011-028 del 9 de febrero de 2011 se instaura el «**Sistema Interministerial de Intercambio de Información**» o SIEI.

El SIEI, que existe desde 2012, permite elaborar la lista de alumnos de más de 16 años que han abandonado la escuela. Estas listas se verifican en las «**Plataformas de Seguimiento y de Apoyo a los Desertores**» o PSAD del sistema escolar. Las PSAD son las instancias de coordinación de los actores locales especializados en la formación, la orientación y la inserción de jóvenes, adaptado al contexto departamental en el que está implantado cada plataforma. Reuniendo a todos los actores de la cadena orientación-formación-inserción, estas plataformas crean sinergias que permiten la resolución de cada caso particular. Cada PSAD se pone en práctica bajo la autoridad del **Prefecto** y bajo la responsabilidad del Director Académico de los Servicios de la Educación Nacional. El seguimiento lo aseguran los directores de los «**Centros de Información y de Orientación**» o CIO.

En el Anexo III se exponen cuáles son los síntomas de un posible abandono escolar.

¹²Ministerio de Educación Nacional. (2013, marzo). Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE). Disponible http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71326.

6. EDUCANDOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS

Los educandos que necesitan medidas específicas durante la escolarización benefician de un dispositivo bastante reciente de la Educación Nacional amparado por ley. Como el perfil de estos estudiantes es muy diverso, el Ministerio de Educación Nacional distingue varios tipos de problemas:

1. Niños con discapacitación física, sensorial o mental, o una combinación de ellas,
2. Niños intelectualmente retrasados o con graves dificultades para el aprendizaje y/o para la adaptación,
3. Educandos con enfermedad crónica,
4. Educandos intelectualmente precoces,
5. Educandos que viven en caravanas y cuyas familias son nómadas,
6. Los niños recién llegados al país (refugiados, inmigrantes, ...)
7. Los educandos con situaciones familiares conflictivas o que viven en medio social muy pobre,
8. Menores en medio carcelario, etc.

Para todos esos casos, el gobierno exige de la Escuela Nacional Republicana una adaptación del profesorado y de los medios para impartir clases.

Por tanto, cada institución tiene la obligación legal de escolarizar a todos los estudiantes e incluso aquellos con graves dificultades y que no siguen una escolarización de tipo «estándar».

6.1. Una enseñanza especializada: SEGPA

En Francia, existe una formación para los profesores de segundo grado que tienen en su clase educandos que necesitan un enseñamiento adaptado por pertenecer a las categorías 1ª y 2ª anteriormente mencionadas. Esta formación se puso en práctica en la circular número 2004-103 del 24 de junio de 2004¹³ y se llama **2CA-SH**. Es una formación que culmina con el «**Certificado Complementario para el Enseñamiento Adaptado específico de la escolarización de educandos en Situación de Hándicap**». Este certificado comprende las patologías de: sordera y ceguera (total o aguda), discapacitación motriz con severidad grave, problemas de salud o de minusvalía que se agudizan con el tiempo, trastornos significativos de la función cognitiva, y educandos del programa SEGPA.

La «**Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada**» o SEGPA, permite que aquellos educandos que no pudieron solventar las dificultades escolares graves, beneficien de una enseñanza adaptada, que está forzosamente destinada a la rama profesional. La SEGPA tiene como mínimo cuatro divisiones, paralelizando la secundaria normal desde 6º hasta el 3º curso. Esto permite a los educandos realizar completamente el primer ciclo de secundaria en el mismo establecimiento que los demás.

Una clase SEGPA tiene como máximo 16 alumnos y tiene una estructura específica al interior de cada establecimiento, bajo la responsabilidad del profesor principal (o referente) y del director adjunto que, formando parte del cuerpo de profesores, se encargan de la organización pedagógica y de animar al equipo de docentes. Los profesores afectados a la rama de educación SEGPA son profesores que provienen del primer ciclo de secundaria y que poseen una de las siguientes certificaciones: el «**Certificado de Aptitud a las Prácticas de Adaptación y de Integración Escolares**» o CAPSAIS; o el «**Certificado de Aptitud Profesional para las ayudas especializadas, los enseñamientos adaptados y la escolarización de educandos en situación de hándicap**», o CAPA-SH.

¹³ Boletín Oficial del Estado. (2014, Julio). Enseignement Adaptés. Contenus de la formation préparatoire au 2CA-SH. Disponible <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/26/MENE0401347C.htm>.



Desde 2016, la enseñanza SEGPA evoluciona en la circular número 2015-176 del 28 de octubre de 2015, derogando las circulares precedentes (número 2006-139 del 29 de agosto de 2006 y número 2009-060 del 24 de abril de 2009). Con esta evolución se pretende que el dispositivo funcione mejor y en concordancia con la reforma de la secundaria. Así, la admisión en SEGPA puede ocurrir o durante la pre-orientación, al final del período de primaria, en clase de CM2 (2º curso medio) y de ahí se pasa a una clase de 6º SEGPA; o al final de 6º.

El objetivo general de la SEGPA es la adquisición de competencias y conocimientos comunes, y el de acompañar a los educandos hacia la formación profesional, permitiendo la obtención de un diploma al nivel V, de tipo BEP o CAP.

Los educandos están escolarizados siguiendo una organización específica y, al mismo tiempo que se benefician de la SEGPA, se mezclan en las clases comunes con el resto del alumnado de secundaria, para una mejor integración del dispositivo en el seno del establecimiento. Como el resto de los colegiales, los educandos en SEGPA disponen del «**Enseñamiento Práctico Interdisciplinar**» o EPI, y del «**Acompañamiento Personalizado**» o AP.

En este marco se sitúa el «**Plan Avenir**¹⁴» que permite a los estudiantes del sexto al último año de secundaria desarrollar progresivamente, a lo largo de los estudios secundarios, una capacidad real para orientarse. Para ello, los estudiantes deben comprender el mundo económico y profesional, conocer la diversidad de intercambios y capacitaciones, desarrollar su proyecto de orientación educativa y profesional. Cada estudiante, independientemente de su educación general, tecnológica o profesional, puede salir beneficiado de este compromiso, que además conlleva a efectuar formaciones en empresas en el 4º y 3º curso de secundaria.

En el tercer curso, los educandos tienen que presentar y obtener el «**Certificado de Formación General**» que es un diploma relativamente accesible, y, en la medida de lo posible, el «**Diploma nacional du Brevet**» en serie profesional.

Para aquellos educandos con graves dificultades escolares, cuando terminan el 3º curso, prosiguen, lo más lejos posible su formación en el seno de establecimientos que las pueden impartir y que se llaman «**Establecimientos Regionales de Enseñanza Adaptada**» o EREA.

6.2. Establecimientos Regionales de Enseñanza Adaptada: EREA

En casos muy complicados, cuando el medio familiar y/o social del educando es particularmente difícil, o cuando la dificultad del educando es muy complicada, éste puede estar afectado el interior de un «**Establecimiento Regional de Enseñanza Adaptada**» o EREA, bajo el régimen de internado. Un EREA ofrece formaciones que lo pueden llevar a la obtención del nivel de «**Capacitación Profesional**» o CAP.

6.3. La integración de educandos discapacitados

La Ley n° 2005-102 del 11 de febrero de 2005, ley que subraya **la igualdad de derechos y posibilidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidades**, define en su artículo 2/ L1144 una discapacidad¹⁵ como «cualquier limitación para realizar una determinada actividad, o cualquier restricción para la participación en la vida social de una persona, que sea el resultado de un impedimento propio, permanente o definitivo, y que constituya una discapacidad a una o a varias funciones físicas, y/o sensoriales, y/o mentales, cognitivas o psíquicas, llamada multi-discapacidades, o cuando se tenga un problema de salud de tipo incapacitante».

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional. (2018, enero). Le parcours Avenir. Disponible <http://www.education.gouv.fr/cid83948/le-parcours-avenir.html&xtmc=avenir&xtnp=1 &xtr=1>.

¹⁵ Legifrance. Service Public de la Diffusion de Droits. (2005, febrero). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Disponible <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647>.

Es una ley fundamental porque obliga al estado francés a asegurar que todo menor con cualquier tipo de minusvalía tendrá una educación en un centro ordinario, lo más cerca posible de su domicilio, y porque garantiza la continuidad de la escolaridad del educando asegurando la igualdad de posibilidades incluso durante los exámenes. Además, la ley por la refundación de la escuela del 8 de julio de 2013 cuenta, en su artículo primero del código de educación (L.11-1) el principio de inclusión escolar de todos los niños sin distinción, ni excepción.

Según datos del Ministerio de Educación¹⁶, durante el curso 2015-2016, unos 350.000 educandos adolescentes con discapacidades iban a la escuela. De ellos, casi ocho de cada diez se hallaban en un centro ordinario (escuela pública de primaria o secundaria), mientras que casi dos de cada diez, estaban en un centro hospitalario o en una institución de tipo médico-social.

Cada año, en promedio, el número de discapacitados aumenta en un 11%. En el gráfico siguiente, se observa la repartición de las discapacidades según la clasificación en patologías. Por ejemplo, el 43% de los estudiantes en primer grado con discapacidades intelectuales y cognitivas, era un total de 69,000 estudiantes, mientras que, en segundo grado, el índice era del 36%, es decir, un total de 42,700 estudiantes. Los estudiantes con esta deficiencia presentan más dificultades para seguir una escolarización en un centro público ordinario, por lo que mayoritariamente (55%) se escolarizan en «**Unidades Localizadas para la inclusión escolar**» o ULIS, y el resto, que representan el 46%, se encuentran en hospitales o en establecimientos médico-sociales.

Gráfica 1: Distribución de deficiencias entre 2015-2016.

11.2 – Répartition selon la déficience des élèves en situation de handicap en 2015-2016

Déficiences	Milieu ordinaire				Ensemble	Établissements spécialisés ²		
	Premier degré		Second degré			Hospitaliers	Médico-sociaux	Ensemble
	Classe ordinaire	ULIS	Classe ordinaire	ULIS				
Troubles intellectuels ou cognitifs	32 653	36 395	17 086	25 601	111 735	724	36 072	36 796
Troubles du psychisme	28 379	4 588	16 344	3 271	52 582	4 451	16 583	21 034
Troubles du langage ou de la parole	18 137	2 313	23 166	2 996	46 612	221	1 349	1 570
Troubles auditifs	3 344	745	2 922	575	7 586	4	2 717	2 721
Troubles visuels	2 265	251	2 286	264	5 066	5	483	488
Troubles viscéraux	2 213	147	1 535	127	4 022	369	75	444
Troubles moteurs	9 194	1 066	11 083	1 224	22 567	607	2 663	3 270
Plusieurs troubles associés	10 311	2 537	5 212	1 760	19 820	1 090	8 615	9 705
Autres troubles	5 186	319	3 241	242	8 988	618	1 891	2 509
Polyhandicap ¹						51	1 126	1 177
Total	111 682	48 361	82 875	36 060	278 978	8 140	71 574	79 714

1. N'existe que dans les établissements hospitaliers ou médico-sociaux. **2.** Hors jeunes accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.
Champ : France métropolitaine + DOM, public et privé.
Sources : MENESR-DEPP et MENESR-DGESCO, enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré et dans le second degré ; enquête n° 32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

6.4. Unidades Localizadas para la Inclusión Escolar: ULIS

En la circular n° 2010-088 del 18 de junio de 2010, publicada en el Boletín Oficial de julio de 2010, se define un dispositivo colectivo de escolarización o **Unidad Localizada para la Inclusión Escolar** o ULIS, como unidades que permiten la escolarización de un conjunto de educandos que presentan problemas similares.

6.5. Cambio en las Mentalidades

En Francia, desde los años 70 y bajo la presión de las familias y de las asociaciones de padres de alumnos, comienza progresivamente los primeros experimentos de integración escolar de educandos con discapacidades.

La ley de junio de 1975 en favor de esta integración, es el fruto del cambio de mentalidades de toda la sociedad francesa. Esta ley propone en su primer artículo que los menores y los adultos discapacitados deben poder tener una vida digna y lo más corriente posible, cuando su salud se lo permita. Esta ley explica que, «de preferencia», se utilizarán clases ordinarias cuando los niños o adolescentes minusválidos sean «susceptibles de ser admitidos en dichos centros, a pesar de su hándicap».

¹⁶ L'état de l'École. (2016). La scolarisation des élèves en situation de handicap. Disponible http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat26/12/9/depp-etat-ecole-2016-scolarisation-eleves-situation-handicap_6_75129.pdf.

El esfuerzo que ha hecho la Educación Nacional a favor de esta integración es muy importante, puesto que ha permitido, desde hace más de diez años, la integración de educandos con discapacidades en el segundo ciclo. Esta ley cuenta, desde 2003, con más de una decena de circulares y con varias disposiciones en el Código de la Educación a favor de dicha integración.

Los ULIS se refieren a primaria y a secundaria, y hay **ULIS-escuela, ULIS-collège, ULIS-lycées y ULIS-lycées profesionales**.

En Septiembre de 2016 había un total 3.570 ULIS de secundaria¹⁷. La implementación de los ULIS se organiza de tal manera que no deje ningún territorio fuera del alcance de los estudiantes, teniendo en cuenta las limitaciones razonables del transporte. Esto se ve particularmente en las escuelas secundarias profesionales. Los **ULIS-lycées profesionales** funcionan en red para facilitar y satisfacer las necesidades vocacionales de los estudiantes con discapacidades. Las «**Comisiones de derechos y de la autonomía de personas discapacitadas**» o CDAPH deciden la orientación de cada educando hacia una ULIS que le ofrezca la posibilidad de continuar los aprendizajes según sus capacidades con el propósito de adquirir las competencias sociales y escolares incluso cuando si sus discapacidades son profundas.

Las ULIS permiten la puesta en práctica de una enseñanza personalizada, lo que se llama un «**Proyecto Personalizado de Escolarización**» o PPS.

6.6. El Proyecto Personalizado de Escolarización: PPS

El «**Proyecto Personalizado de Escolarización**» o PPS, define las modalidades durante el proceso de la escolaridad, así como las acciones pedagógicas, sociales, psicológicas, médicas, ..., que responden a las necesidades de cada educando. Es un programa elaborado por un equipo multidisciplinar bajo la petición de la familia. Este equipo evalúa las competencias, establece las necesidades y decide de los medios a poner en práctica para la formación del educando. El seguimiento de la escolarización se pacta de forma tripartita entre la familia, el profesor principal y el equipo docente a cargo del alumno. Esto facilita su acometido y garantiza la continuidad en el transcurso de su escolarización.

Es decir, una vez en los ULIS, se puede necesitar establecer un **PPS** por un equipo educativo. En este caso, es el director del establecimiento que informa a la familia que deberá realizar la petición. En el caso hipotético de que la familia no se manifestase en un plazo de cuatro meses, el inspector de la Academia informa de la situación a la «**Casa Departamental de las personas discapacitadas**» o MDPH, que toma toda clase de medidas para dialogar con las familias.

El PPS puede decidir que la escolarización se haga total o parcialmente en un establecimiento que disponga de una «**Unidad Pedagógica de Integración**» o UPI, en un establecimiento de salud o incluso a domicilio (inscripción a la CNED), o inscripción en el «**Servicio de Asistencia Pedagógica a domicilio**» o SEPAD.

Dichos educandos benefician de: una persona que será su tutor designado por el inspector de la academia, para su «**Adaptación escolar y escolarización de educandos discapacitados**» o ASH; de un «**Auxiliar de vie escolar**» o AVS que asiste al alumno durante las clases; por ejemplo, le ayuda a tomar notas si el educando tiene dificultades para escribir, etc.

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional. (2018, abril). La scolarisation des élèves en situation de handicap. Disponible <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-dehandicap.html&xtmc=ulis&xtnp=1&xt cr=1>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Vauréal. (2010). L'accompagnement à la scolarité. Enlace: <http://www.vaureal.fr/content/lacompagnement-a-scolarite>, consultado el 30.03.2018.
- Boletín Oficial del Estado. (2014, Julio). Enseignement Adaptés. Contenus de la formation préparatoire au 2CA-SH. Enlace: <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/26/MENE0401347C.htm>, consultado el 22.04.2018.
- Dardier, A., Laïb, N., Robert-Bobée, I. (2013). En France, Portrait Social. Les décrocheurs du système éducatif :de qui parle-t-on ? Enlace : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiFp_ih7N_aAhXC0xQKHWA8COAQFggvMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.insee.fr%2Ffr%2Fstatistiques%2Ffichier%2F1288281%2FFPORSOC13a_VE1_educ.pdf&usq=AO_vVaw2AeUGcTxiB6j0CyhYlj43v, consultado el 21.04.18.
- Emmanuel Vaillant. (2012, septiembre). Échec scolaire: les signes avant-coureurs du décrochage». Enlace : <http://www.letudiant.fr/lycee/terminale/dcrochage-scolaire-pourquoi-ils-quittent-l-ecole-sans-diplome-17481/echec-scolaire-les-signes-avant-coureurs-dundecrochage-18708.html>, consultado el 22.04.18.
- Legifrance. Service Public de la Diffusion de Droits. (2005, Febrero). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Enlace: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&categorieLien=id>, consultado el 22.04.2018.
- Legifrance. Service Public de la Diffusion de Droits. (2013, Julio). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Enlace: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>, consultado el 21.04.2018.
- L'état de l'École. (2016). La scolarisation des élèves en situation de handicap. Enlace: http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat26/12/9/depp-etat-ecole-2016-scolarisationeleves-situation-handicap_675129.pdf, consultado el 22.04.2018.
- Marjorie Lenhardt. (2017, noviembre). Bezons. Une trentaine d'enfants de CP ont signé leur adhésion au club Coup de Pouce Clé lors de la cérémonie de lancement de ces ateliers de lecture et d'écriture. Enlace: <http://www.leparisien.fr/bezons-95870/bezons-donne-un-coup-de-pouce-a-ses-cp-pour-la-lecture-23-11-2017-7411299.php>, consultado el 30.03.2018.
- Ministerio de Educación, Boletín Oficial. (2013, 25 de Julio). Enseignements primaire et secondaire. La normativa: NOR: MENE1315928A; arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013; MEN - DGESCO A3-3. Enlace: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, consultado el 14.03.2018.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018, abril). La scolarisation des élèves en situation de handicap. Enlace: <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-dehandicap.html&xtmc=ulis&xtnp=1&xtr=1>, consultado el 22.04.2018.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018, enero). Le parcours Avenir. Enlace: <http://www.education.gouv.fr/cid83948/le-parcours-avenir.html&xtmc=avenir&xtnp=1&xtr=1>, consultado el 22.04.2018.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013, marzo). Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE). Enlace: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71326, consultado el 21 de abril de 2018.
- Ministerio de Educación Nacional, Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire. Enlace: <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-dcrochage-scolaire.html>, consultado el 21.04.2018.
- Nicolas Jonas. (2012, Diciembre). Pour les générations les plus récentes les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. Enlace: <https://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf> Enlace: consultado el 21.04.2018.
- Philippe Clarenc. (2018, marzo). Scolarisation tardive et conditions de vie durant l'enfance, principales causes de l'illettrisme. Enlace: https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/3363280/ma_ind_8_Theme_II.pdf, consultado el 21.04.2018.



ANEXO I- DIFICULTADES DE LOS EDUCANDOS

¿Cuáles son las dificultades de los educandos? En realidad, desconocemos este análisis por ahora.

¿Cómo definimos lo que es una «dificultad»? Definir y clasificar las dificultades con las que se encuentran los educandos, buscar la (o las) causas raíces de cada una y definir el conjunto de acciones o reformas educativas para solventar cada caso, no parece tarea sencilla.

En cuanto a la definición de «dificultad» escolar, generalizamos definiendo una **dificultad escolar** como cualquier tipo de problema que aparece durante los años de enseñanza en aquellos educandos a los que, o no les interesa el sistema escolar, o se encuentran en situación de fracaso frente a los aprendizajes requeridos.

El momento de la adolescencia es un factor agravante de la dificultad, pues se trata no solamente de un cambio físico, sino también psicológico en la vida del niño, y que se olvida tener en cuenta. La pubertad es una etapa de inestabilidad afectiva, de modificaciones hormonales y de cambios de humor que no debe tomarse a la ligera, ni en las familias, ni en los centros de enseñanza. Los psicólogos especialistas de esta etapa (que comienza desde el inicio del primer ciclo del collège y que se extiende, según los casos, hasta finales del lycée, explican las siguientes consecuencias:

- El rechazo hacia la escuela, lo que se manifiesta con educandos que traspasan todas las reglas del sistema educativo, incluyendo las cívicas, y que se les remarca por su comportamiento negativo e inapropiado y se les suele designar como «malos». El origen de un tan inopinado comportamiento se enraza con el laxismo de la familia, con la falta de afectividad, las continuas disputas entre miembros, la falta de diálogo que provoca el aislamiento del menor, la pertenencia de la familia a una clase social baja, las amistades influyentes externas.
- La ansiedad de los educandos debida al estrés de los exámenes, es una angustia focalizada en la obtención de resultados. Las situaciones de ansiedad y de estrés se observan principalmente durante los de exámenes, pero, cuando el estrés se vive de forma permanente en las aulas paraliza al alumno (miedo a equivocarse) y le impide avanzar de forma serena, es un estrés opresor e inhibidor del aprendizaje.
- La falta de atención es otro problema porque al educando le resulta imposible atender, escuchar, concentrarse, etc... Todo lo que pasa a su alrededor le despista, perjudicando su concentración y su facultad para memorizar. Tiene otros problemas que interioriza, que le preocupan.
- La lentitud en el trabajo cuando el educando pasa demasiado tiempo escribiendo o leyendo, lo que, a la larga, puede provocar el desistimiento.
- La dificultad para relacionarse es otro problema causado por la aparición de un evento traumático, como un divorcio, una defunción, una mudanza, el cambio de escuela. Dicho problema absorbe al educando, y altera su comportamiento, ya sea manifestando fatiga, desinterés por aprender, depresión, o aumentando su agresividad.



ANEXO II – PUESTA EN PRÁCTICA DEL DISPOSITIVO ZEP

Alain Savary siendo el ministro de la educación en 1981, anuncia oficialmente la creación de ZEP el 3 de junio. A ello sigue la primera circular sobre las zonas prioritarias en Julio del mismo año destinada a los Rectores e Inspectores de las Academias en la que se les pedía concertación sobre la distribución de zonas geográficas (rurales o urbanas) en las que las acciones educativas específicas eran de grado urgente y necesario.

Los ZEP comienzan con la creación de un total de 11.625 empleos. Se señalan 700 Zonas prioritarias en septiembre de 1981, correspondiendo al 15% de educandos en primaria y en secundaria, pero esta circular resultará imposible de implementarse. Será la circular del 28 de diciembre de 1981 la que pondrá en marcha la política ZEP en **363** centros durante el curso escolar 1982-1983.

En principio, el plan se creó, por un período de cuatro años. En 1984 se abrieron puestos de trabajo suplementarios para educadores en ZEP y se adjudicaron créditos y prioridades formativas. Las principales configuraciones fueron rurales y urbanas. En ellas se realizaban diversas actividades educativas y socioculturales, tales como el apoyo a la lectura, secciones de tutorías para acercar la escuela a la familia y al mundo profesional, integración social, lingüística, etc.

En 1999, un nuevo texto define las **redes de educación prioritaria** o REP y los contratos de éxito. El proyecto de REP se formaliza con un contrato que recoge diez objetivos. Se revisa el mapa de las zonas ZEP y se crean **869** Redes de Educación Prioritaria para aunar recursos, con el fin de evitar la fragmentación o el aislamiento de ciertas áreas. Estas redes tienen por objetivo intercambiar prácticas de enseñanza y la capitalización entre los diferentes colaboradores. Es una forma de asociar instituciones en ZEP con otras instituciones NO EP, que colindan, de las que resultan centros de excelencia y referencia para otros REP.

En el año 2000, aparecen las becas por mérito en los colegios ZEP. El principio es el siguiente: los colegiales que obtuvieron buenos resultados en el examen final de brevet (término del primer ciclo de secundaria, antes de pasar al liceo) se les atribuye una ayuda financiera complementaria para estudios posteriores.

En septiembre del 2011, hay otro programa que se instala en educación prioritaria: el dispositivo **CLAIR** (Colegio y Liceo para la ambición, la innovación y el logro) y el dispositivo **ÉCLAIR** (Escuela, colegio y liceos para la ambición, la innovación y resultado). Este último, (ECLAIR o relámpago) se convierte en objetivo prioritario de la educación nacional para garantizar la igualdad de oportunidades de los educandos.

Desde 2011, se definen los objetivos para programa vigente ÉCLAIR: 1. Personalizar los currículos de aprendizaje; 2. Reforzar la relación entre la pedagogía y vida escolar; 3. Mejorar el clima en la escuela.

En septiembre del 2014, el perímetro de la EP evoluciona con un nuevo cálculo del índice social (único) que permite medir las dificultades encontradas por los educandos y sus familias respecto al impacto en el aprendizaje. Esta reforma se testea experimentalmente en 102 redes llamadas «**Redes de Educación Prioritaria Reforzada**» o REP+. En otoño de 2015 el sistema REP y REP+ se extienden por todo el territorio.



ANEXO III – PRIMEROS SIGNOS DEL ABANDONO ESCOLAR

Según Armelle Barral, profesora jubilada del liceo Jean-Lurçat situado en París, lo primero que muestra el alumno en riesgo de abandono, es una dificultad escolar que le aísla del resto de la clase. Para detectar estos primeros signos, la profesora Barral recomienda:

Vigilar aquellos en los que las notas bajan: Este es el primer indicador de abandono relacionado con el aprendizaje. Se observan dificultades para organizar y gestionar el trabajo en autonomía, la no realización de los deberes, la bajada de la concentración en clase, la falta de motivación, todo ello se manifiesta por resultados bajos: «un estudiante con dificultades académicas necesita ser alentado, tanto por sus maestros como por sus padres. Lo más frecuente es que el apoyo que necesita es el de aprender a aprender», dice la profesora.

Vigilar los tropiezos durante el camino: «Una ausencia prolongada por razones médicas, una repetición de curso malvivida, una orientación no elegida sino impuesta por la familia..., son todos esos inconvenientes que viven los educandos durante el transcurso de los estudios que se deben vigilar y acompañar».

Vigilar cuando el comportamiento cambia: La forma de comportarse en la escuela debe llamar la atención del estudiante que tiene riesgo de abandonar el sistema. Por ejemplo, los «retrasos y ausencias que aumentan, trastornos de sociabilidad, una agresividad que se instala, sanciones que se acumulan por indisciplina». Ante la incompreensión adulta, «el papel de los amigos es muy importante para restablecer la confianza, de modo que el alumno en dificultad se sienta rodeado, tranquilizado¹⁸».



18 Emmanuel Vaillant. (2012, Septiembre). Échec scolaire: les signes avant-coureurs du décrochage. Disponible http://www.letudiant.fr/lycee/terminale/decrochage-scolaire-pourquoi-ils-quittent-l-ecole-sans-diplome-17481/eche_c_scolaire-les-signes-avant-coureurs-dun-decrochage-18708.html.

ANEXO IV – CRONOLOGÍA Y EVENTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Fecha	Evento
1802	Creación de los liceos
1806	Creación de la Universidad Estatal
1821	Creación del concurso de la Agregación
1833	Ley GUIZOT: Cada ciudad tiene que tener su escuela primaria
1850	Ley FALLOUX: Libertad de la enseñanza, la enseñanza católica privada se expande
1875	Ley WALLLON: Libertad del enseñamiento superior
1881	Ley FERRY: Gratuidad en el enseñamiento primario público
1882	Ley FERRY: La escuela primaria laica será obligatoria entre los 6 y los 13 años.
1886	Ley GLOBLET: Laiciza al personal docente
1904	Ley que prohíbe el enseñamiento a las órdenes religiosas
1905	Ley de separación entre la Iglesia y el Estado
1919	Ley ASTIER: Ley que organiza la enseñanza técnica
1924	Circular que reconoce a los funcionarios el derecho sindical.
1936	Ley JEAN ZAY: La escolaridad obligatoria se aumenta hasta los 14 años.
1937	Desmantelado del proyecto de reforma de Jean Zay (frente popular)
1950	Creación del examen nacional CAPES para reclutar a los profesores de secundaria
1959	Ley DEBRÉ: Creación de establecimientos privados concertados
1960	Creación de los liceos agrícolas.
1963	Creación de los collèges de enseñamiento secundario (CES)
1965	Reorganización de las Series en la enseñanza secundaria (A,B,C,D,E) y creación de baccaloréats técnicos (F,G,H)
1968	Creación de los delegados de clase.
1969	Creación de los cuerpos PEGC
1971	La ley de orientación sobre la enseñanza técnica crea el aprendizaje.
1972	El día libre de los educandos pasa de ser el jueves a el miércoles.
1975	Ley HABBY: Creación del primer ciclo de secundaria única.
1981	Creación de los ZEP
1984	Ley SAVARY: Completa la ley FAURE de 1968 sobre la organización de las universidades.
1985	Creación del baccaloréat profesional.
1985	Se busca el objetivo: 80% de una clase con el diploma del baccaloréat.
1989	Ley JOSPIN: se crean los IUFM y se introducen importantes innovaciones en la organización pedagógica de los establecimientos (proyecto del establecimiento, equipos pedagógicos, etc.
1991	Apertura de los IUFM
1993	Reorganización de series del liceo general: ES (economía y social), S (científico) y L (literario)
2010	Reforma del liceo de enseñanza general
2010	Reforma del reclutamiento de los profesores de secundaria (tras un master)
2013	Promulgación de la ley de Orientación y de programación para la refundación de la escuela de la República (8-07). Creación de los ESPE en lugar de los IUFM.
2016	Reforma de los collèges



ANEXO V- ACRÓNIMOS

Acrónimos	Designación
ADAENES	Attaché d'administration de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur
AP	Accompagnement personnalisé
APAD	Assistance pédagogique à domicile
ASH	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
ATSS	Personnels administratifs, techniques, sociaux, de santé
ATP	Aide au travail personnel
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BEP	Brevet d'études professionnelles
BOEN	Bulletin officiel de l'Éducation nationale
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées
CAPSAIS	Certificat d'aptitude aux pratiques d'adaptation et d'intégration scolaires
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDDP	Centre départementale de documentation pédagogique
CDI	Centre de documentation et d'information
CESC	Comité d'éducation à la sante et à la citoyenneté
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIPPA	Cycle d'insertion professionnel par alternance
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPF	Compte personnel de formation
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DNB	Diplôme nationale du brevet
DP3	Découverte professionnelle en 3 heures
DP6	Découverte professionnelle en 6 heures
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EPI	Enseignement pratique interdisciplinaire
EPS	Education physique et sportive
EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté



ESEN	Ecole Supérieur de l'Éducation nationale
ESPE	Ecole Supérieur du Professorat et de l'Éducation
EVS	Etablissement et vie scolaire
FCPE	Fédération de conseils de parent d'élèves
FQUALE	Formation, qualification, emploi
FSE	Foyer socio-éducatif
GPDS	Groupes de prévention du décrochage scolaire
HCE	Haut Conseil de l'Éducation
IA	Inspection Académique- inspecteur d'académie
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie - directeur des services départementaux de l'Éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régionale
IDD	Itinéraire de découverte
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale (1er degré)
IEN IO	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation
IGAENR	Inspection Générale Administration Education Nationale et de la recherche
IUFM	instituts universitaires de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
LEGT	Lycée d'enseignement générale et technique
LEP	Lycée d'enseignement professionnel
LPO	Lycée polyvalent
MDPH	Maison départementale des personnes handicapés
MGI	Mission générale d'insertion
MILS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
ONISEP	Office National d'information sur les enseignements et les professions
PAF	Plan Académique de Formation
PAI	Projet d'accueil individualisé
PEGC	Professeur d'enseignement générale de collège
PIAPEDE	Protocole d'identification de l'aménagement pédagogique
PPRE	Programme personnalisée de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PSAD	Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs
REP	Réseaux d'éducation prioritaire



REP+	Réseaux d'éducation prioritaire renforcée
RRS	Réseaux de réussite scolaire
SEGPA	Section d'enseignement générale et professionnel adapté
SEPAD	Service d'assistance pédagogique à domicile
SIEI	Système interministériel d'échange d'informations
TAE	Taux d'absentéisme scolaire
ULIS	Unité Localisé pour l'inclusion scolaire
UNSS	Union nationale du sport scolaire
UPI	Unité pédagogique d'intégration
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
2CASH	Certificats complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation d'handicap

Exclusión económica y social de la educación en América Latina: una historia sin fin

Ibarra Rosales Esther
Universidad Monterrey
mibarra33@hotmail.com

Resumen

Diversos organismos internacionales (CEPAL, 2010, Banco Mundial, 2010 y Banco Interamericano de Desarrollo, 2016) ubican a América Latina como la región más desigual del mundo, cuyos efectos se traducen de manera importante en la educación. Ciertamente, en términos generales, los países latinoamericanos registran avances significativos en la enseñanza primaria universal, con un porcentaje alto de los que la han alcanzado y otros que están en vías de lograrlo. Este panorama favorable, sin embargo, es dispar entre los países y en algunos casos lento, por lo cual las brechas de desigualdad e inequidades educativas continúan siendo una historia sin fin para la población en la franja de la pobreza y la pobreza extrema. En la agenda educativa global la respuesta a esta problemática es la equidad social educativa, entendida como la implementación de acciones de políticas públicas de afirmación positiva para los colectivos vulnerables o más desfavorecidos, que en su mayoría son los excluidos del disfrute de los bienes públicos, entre éstos la educación. En este trabajo se asume equidad social educativa en contraposición a la extendida idea de considerarla sinónimo de igualdad de oportunidades. Para ello, se adoptan, entre otros, los enfoques analíticos de los estudios de EGREES (2015) de la Comunidad Europea; Tiana Ferrer (2007), Dubet (2001) y Marchesi (2000), que aún cuando utiliza el concepto de igualdad de oportunidades, clarifica sus limitaciones y alcances. En ese contexto, desde una visión comparada, el análisis comprende los enfoques de política social educativa en las leyes educativas de los 19 países de América Latina como respuestas legislativas de los gobiernos de la región para revertir la exclusión económica y social en la educación, específicamente los planteamientos para su consecución (programas, acciones, mecanismos, incentivos y grupos destinatarios).

Abstract

Several international organizations (ECLAC, 2010, World Bank, 2010 and Inter-American Development Bank, 2016) place Latin America as the most unequal region in the world, whose effects are translated in an important way in education. It is true that, in general terms, Latin American countries register significant advances in universal primary education, with a high percentage of those that have reached it and others are in the process of achieving it. This favorable outlook, however, is uneven among countries and, in some cases, slow, so that gaps in educational inequality and inequalities continue to be an endless history for the population in the fringe of poverty and extreme poverty. In the global educational agenda, the answer to this problem is educational social equity, understood as the implementation of positively affirmed public policy actions for vulnerable or more disadvantaged groups, which are mostly excluded from the enjoyment of public goods, among them education. This work assumes educational social equity as opposed to the widespread idea of considering it equal to equal opportunities. For this, the analytical approaches of the studies of EGREES (2015) of the European Community are adopted, among others; Tiana Ferrer (2007), Dubet (2001) and Marchesi (2000), that even when using the concept of equal opportunities, clarifies its limitations and scope. In this context, from a comparative perspective, the analysis includes the approaches of educational social policy in the educational laws of the 19 countries of Latin America as legislative responses of the governments of the region to reverse the economic and social exclusion in education, specifically the approaches for its achievement (programs, actions, mechanisms, incentives and target groups).

Palabras clave: exclusión educativa, equidad, igualdad de oportunidades, legislaciones educativas y Latinoamérica.

Keywords: educational exclusion, equity, equal opportunities, educational legislations and Latin America.

INTRODUCCIÓN

En general, aunque de manera desigual, los países de América Latina registran progresos significativos, por ejemplo, en la enseñanza primaria universal cuyos datos disponibles estiman que casi tres de cada cinco países la habrían logrado o estaban cerca de la alcanzarla (UNESCO, 2015) y en su mayoría la paridad de género en ese nivel educativo. Pero, la complejidad del mundo moderno globalizado y las persistentes desigualdades socioeconómicas en la región se conjugan para imposibilitar o dificultar que un sector importante de la población desfavorecida ingrese, permanezca y finalice la educación, para que entre otras cuestiones, se beneficie por igual de su potencial, principalmente en la superación de la pobreza y evitar su transmisión inter-generacional, dado el círculo virtuoso existente entre educación, movilidad socio-ocupacional y mejores ingresos (CEPAL, 2010).

En la literatura especializada, los estudios y las evidencias empíricas disponibles confirman la estrecha relación de la segmentación socioeconómica prevaleciente, el lugar de residencia (zonas rurales e indígenas), la etnia, el género y la discapacidad, entre otras características, con la exclusión y las desigualdades en el acceso, permanencia y egreso de la educación. En este contexto, la pobreza está en el centro del círculo de las inequidades educativas. Las cifras adversas no dejan lugar a dudas y basten unos datos:

La incidencia de la pobreza y de la pobreza extrema es más elevada en la población que reside en áreas rurales; donde en 2016, la pobreza afectaba al 46,7% de los niños y adolescentes entre 0 y 14 años y la extrema pobreza al 17% y en los jóvenes de 15 a 29 años era de 31,1% y 9,5%, respectivamente. Además, esta problemática parece impararable, toda vez que los niveles de pobreza y pobreza extrema aumentaron en América Latina como promedio regional en 2015 y 2016, después de más de una década de reducción en la mayoría de los países; mientras que en 2017 se mantendrían estables. En 2014, 28,5% de la población de la región se encontraba en situación de pobreza (168 millones de personas), porcentaje que aumentó a 29,8% en 2015 (178 millones) y a 30,7% en 2016 (186 millones de personas). La pobreza extrema, en tanto, pasó del 8,2% en 2014 (48 millones de personas) al 10% en 2016 (61 millones de personas) (CEPAL, 2017, s/p).

No obstante, el avance favorable en la enseñanza primaria universal y los Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) vinculados directamente a la educación y destinados a la población pobre y en extrema pobreza, han sido insuficientes para los sectores vulnerables ante las persistentes desigualdades de origen, particularmente el socioeconómico. Las cifras disponibles también lo confirman: cerca de 3 millones de niños en edad escolar están fuera de la escuela en la educación primaria; una elevada tasa de varones no participa en la educación secundaria, de la cual 60% de la población mayor de 18 años no tiene completo este nivel y poca más de 28 millones de jóvenes y adultos de 15 años de edad y más (55% mujeres) son analfabetos (UNESCO, 2017 y 2015). Otro dato revelador: en promedio, en América Latina 17.3% de la población joven urbana entre 15 y 24 años de edad no estudian ni trabajan, siendo mayor en los jóvenes de las zonas rurales con 21.7% (CEPAL, 2016)¹.

Actualmente, la problemática de la exclusión/inclusión constituye un tema central de la agenda educativa mundial, donde la equidad está considerada la vía cardinal para disminuir las brechas de desigualdad educativa y social existentes entre los grupos sociales (UNESCO, 2010). El Banco Mundial (2010) así sintetiza el problema: «El terreno del juego está disperejo desde el principio, por tanto el problema no solo es de igualdad sino de equidad» (p.1).

Bajo esa premisa, el objetivo general de este trabajo es analizar los planteamientos de política social educativa en las leyes educativas de los 19 países de América Latina dirigidos a los colectivos desfavorecidos. El análisis parte de asumir dos premisas: una, las perspectivas conceptuales de la agenda global de UNESCO (2005) que desde este año estableció la necesidad de integrar políticas educativas (equidad educativa) con otras económicas y sociales (equidad social), dado que los sistemas educativos no son una isla y por sí mismos no pueden romper las brechas socioeconómicas y culturales entre los escolares, pero incluso, las pueden estar reproduciendo o aumentando. La segunda, es diferenciar equidad social educativa de igualdad de oportunidades, que frecuentemente se les ha considerado sinónimos, pero una y otra tienen diferentes implicaciones conforme a los estudios

¹ En sus estadísticas, CEPAL y UNESCO señalan que sus respectivas cifras se refieren a los años 2015, 2016 o al último año disponible.

de EGREES (2005), Tiana Ferrer (2007) Dubet (2011) y Sen (1992), entre otros. Aquí, se reconoce, que ambas son cara de una misma moneda y si bien la igualdad de oportunidades es un primer nivel importante o piso mínimo hacia la equidad, por sí misma es insuficiente para una equidad socioeducativa dada la vulnerabilidad de origen de las personas en lo económico, social, lugar de residencia, étnico, género, etcétera.

El estudio de EGREES resulta esclarecedor al distinguir entre equidad e igualdad de oportunidades, en función del cuestionamiento de Sen (1992) «¿igualdad de qué?», cuando juzga que el principio jurídico de igualdad resulta una «igualdad hipotética o formal». Es decir, una visión estrictamente igualitaria dando el mismo trato a todos ignorando las iniciales características individuales de las personas obliga a cuestionar sus fundamentos, precisamente por razones de igualdad (EGREES, 2005 y Dubet, 2011). En el ámbito jurídico, la justicia y la igualdad tienen una connotación vinculante, cuyo postulado establece que todas las personas son iguales ante la ley y nadie puede ser privado de lo que por derecho o justicia le corresponde (Bracho y Hernández, 2006:3). Para Blázquez, Devesa y Cano (2002) este principio jurídico de igualdad formal, se ha tratado de compensar con el «voluntarioso concepto de igualdad de oportunidades, que no suele traspasar los límites de las buenas intenciones». Al respecto, EGREES (2005) ejemplifica que aun aceptando que un sistema educativo es justo, al tratar a todos los alumnos de igual a igual y los activos esenciales se distribuyan con reglas de la justicia y en pie de igualdad –por ejemplo, profesores de idéntica calidad— otros activos se distribuyen en proporción a la compensación y la recompensa (meritocracia individual de talento o habilidades). Por tanto, concluye EGREES (2005) que un «enfoque estrictamente igualitario es imposible» por lo que se deben tener en cuenta la multiplicidad de principios de la justicia y no uno sólo» (p.15).

Los cuestionamientos a la igualdad de oportunidades son más entendibles al analizar sus imperativos básicos: educación pública, gratuita y obligatoria –en la mayoría de los países comprende educación primaria y secundaria– que con todo y sus potencialidades no resultan equitativos para todos los colectivos desfavorecidos. Un ejemplo útil que convalida este planteamiento es la gratuidad educativa, aplicable también a los otros dos imperativos. Es decir, tal como lo plantea la UNESCO (2005) el hecho de que la educación sea gratuita no implica que todos los ciudadanos de un país puedan acceder a ella. Simplemente, por un lado, el costo de insumos como útiles y ropa escolares, transporte, materiales educativos; y por el otro, la disponibilidad de planteles educativos cercanos o accesibles al lugar de residencia; como también los ambientes socioculturales de los escolares, la pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela y falta de apoyo social, entre otros. Para la CEPAL (2018) un determinante común de los problemas causados por la desigualdad es la ausencia o la baja calidad de bienes públicos, entre ellos la educación, como también la carencia de sistemas de reglas que garanticen la igualdad de oportunidades.

Incluso un autor como Marchesi (2000), que utiliza el término de igualdad de oportunidades, clarifica sus limitaciones y alcances en los siguientes términos: [...] a) un «primer nivel» es la igualdad de acceso al tener todos los alumnos formal y legalmente las mismas posibilidades educativas y éstas son accesibles a todos sin criterios encubiertos de acceso y de selección b) un «nivel superior» es cuando garantizada la igualdad en el acceso, se proporciona un programa educativo similar a todos los alumnos evitando que quienes proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente; y c) el «significado más fuerte» de igualdad educativa se encuentra al analizar si los resultados de aprendizaje de los alumnos son iguales o similares entre los escolares procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos (p.136). Esto no implica resultados homogéneos, pero sí que los estudiantes adquieran y egresen con las competencias básicas (Tiana, 2007), para insertarse en el mercado laboral y/o la continuación de estudios, según sea el caso.

Ahora bien, los temas de la inclusión/exclusión y/o la equidad/inequidad en la educación han sido discutidos en diversos trabajos, en el ámbito internacional y regional latinoamericano, por diversos organismos y teóricos en el terreno académico, por lo cual cabe preguntarse por qué un trabajo más. La respuesta es simple, por dos razones: la publicitación de la agenda 20/30: una nueva visión de la educación (4º. Objetivo de Desarrollo Sostenible) y el enfoque del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/2018 (UNESCO, 2017) cuyo título es revelador: «Rendir cuentas en el ámbito de la educación. Cumplir con nuestro compromiso».

1. EQUIDAD SOCIALEDCATIVA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

Tabla 1. CATEGORÍAS DE EQUIDAD SOCIAL EDUCATIVA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

EQUIDAD SOCIAL EDUCATIVA									
PAÍSES/ CATEGORÍAS	ENFOQUE DE POLÍTICA EDUCATIVA		IGUALDAD DE OPORTUNIDADES				ACCIONES DE EQUIDAD SOCIAL EDUCATIVA		
	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	EQUIDAD SOCIAL EDUCATIVA	EDUCACIÓN PÚBLICA	GRATUIDAD	OBLIGATORIEDAD		Programas, recursos y mecanismos	Estímulos a docentes en zonas marginadas	Prioridad financiera a la equidad social educativa 2/
					AEPI 1/ (PREESCOLAR)	PRIMARIA Y SECUNDARIA			
ARGENTINA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
BOLIVIA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
BRASIL	✓	—	✓	✓	◆	✓	✓	—	—
CHILE	✓	✓	∅		◆	✓	—	—	—
COLOMBIA	—	—	✓	✓	✓	✓	↓	—	—
COSTA RICA	—	—	✓	✓	✓	✓	—	—	—
CUBA	✓	—	Toda la educación es pública y gratuita		◆	✓	—	—	—
ECUADOR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
EL SALVADOR	—	—	✓	✓	✓	✓	—	—	—
GUATEMALA	—	—	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—
HONDURAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
MÉXICO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—
NICARAGUA	✓	✓	✓	✓	✓	PRIMARIA	✓	✓	✓
PANAMÁ	—	—	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
PARAGUAY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
PERÚ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
REP. DOMINICANA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
URUGUAY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	—	—
VENEZUELA	✓	—	✓	✓	✓	✓	—	—	—
			18 ✓	18 ✓	16 ✓	18 ✓	13 ✓	5 ✓	5 ✓
			1 ∅	1 ∅	3 ◆	1 PRIMARIA	1 ↓	14 —	14 —
TOTAL LEYES	16		19	19	19	19	14	5 ✓	5 ✓

Fuente: Elaboración propia con base en: Análisis de las 19 Leyes Generales de Educación de América Latina.

Notas:

—Categorías no reguladas

· Débil alusión de equidad

∅ En su ley educativa Chile declara la educación como pública, pero en la realidad es privada

1/ AEPI (Atención y Educación a la Primera Infancia). En la Tabla, la obligatoriedad corresponde al preescolar.

~No es obligatorio el preescolar

↓ Las acciones de políticas públicas de equidad social educativa son selectivas.

2/ Se refiere únicamente a la prioridad presupuestal para las acciones educativas y docentes en la educación de los grupos desfavorecidos y zonas marginada.

1.1. Enfoque de política educativa

Como puede observarse en la Tabla 1 precedente, resulta positivo que 16 leyes tengan un enfoque de política educativa (de las cuales tienen un bajo perfil las de El Salvador, Panamá y Venezuela), sea como igualdad de oportunidades o equidad social educativa, y en algunos casos ambas. La excepción son las de Costa Rica (la más deficitaria), Colombia y Guatemala que no especifican esa categoría, aunque las dos últimas establecen acciones de equidad social educativa (programas, recursos y mecanismos).

1.1.1. Igualdad de oportunidades

Los 19 países latinoamericanos convergen en la igualdad de oportunidades con los imperativos del carácter público, gratuito y obligatorio de la educación preescolar, primaria y secundaria, aunque en Brasil, Cuba y Chile el preescolar no es obligatorio y en Nicaragua la secundaria. En los polos dispares entre los países en la educación pública y gratuita está Chile –donde los servicios educativos son privados (UNESCO, 2010/211) – cuya ley si bien estipula no afectar durante el ciclo escolar a los alumnos por el no pago de aranceles y matrícula, autoriza el posterior cobro a los «sostenedores», que son los particulares a quienes subvenciona la prestación de la educación; en contraste, en Cuba toda la educación es pública y gratuita en todos sus niveles educativos. No obstante, sin duda, un avance legislativo de la mayor relevancia a favor de la equidad es que 16 leyes norman el nivel inicial o Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) también con ciertas limitantes y dimensiones. Es pertinente mencionar que las leyes educativas de Cuba, Colombia y Costa Rica no regulan el nivel inicial o AEPI, pero sí forma parte de su política educativa o de sus sistemas educacionales (UNESCO, 2010/211).

1.1.2. Programas, recursos y mecanismos

Con mayor o menor detalle, algunas leyes educativas destacan en estipular una serie planteamientos de equidad social educativa, a través de acciones de políticas públicas (programas, recursos, incentivos, etcétera) a efecto de garantizar a los colectivos desfavorecidos el acceso, la permanencia en los servicios educativos y la conclusión de los estudios (el egreso).

La de México es de las más profundas, cuya política social del Estado comprende una serie de medidas para contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Responsabiliza a las autoridades educativas desarrollar una política social consistente en: promover centros de desarrollo infantil, integración social, internados, albergues escolares e infantiles y otros planteles de apoyo al aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos; servicios educativos para atender a quienes abandonaron estudios; en rezago educativo y concluyan la educación básica, especialmente a las mujeres; apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos; becas y apoyos económicos preferentemente a los estudiantes en condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación; materiales educativos en las lenguas indígenas en las escuelas con población mayoritariamente indígena.

Igualmente destaca la de Argentina al estipular acciones en las zonas rurales con programas de becas, comedores escolares y otros servicios asistenciales a la comunidad. La educación de adultos comprende servicios educativos presenciales y a distancia, becas para jóvenes y adultos, provisión gratuita de materiales de aprendizaje y asegurar su permanencia y egreso. En el capítulo «Políticas de promoción de la igualdad educativa» establece enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, por factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación y aseguren las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

Con similar política social la ley de Bolivia determina implementar programas sociales específicos de los/las estudiantes desfavorecidos económicamente, mediante recursos financieros, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar. En áreas dispersas becas a las/los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles educativos. Establece la educación escolarizada integral para la población en desventaja social dirigida a la atención de niñas/os y adolescentes, jóvenes trabajadores desprotegidos con programas especiales de hogares abiertos servicios integrales de salud, alimentación, educación, reinserción escolar y socio-laboral, y dar prioridad al rezago escolar.



La de Ecuador también profusa, con medidas compensatorias como: garantizar el acceso universal a la educación con políticas y programas especiales y recursos para facilitar la escolarización regular de niñas/os y adolescentes que por inequidad social presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar o por cualquier motivo demanden intervenciones compensatorias por su incorporación tardía a la educación. Adoptar medidas que favorezcan a segmentos sociales en situación de abandono o riesgo, para compensar las desigualdades por factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole, con atención especial al a personas excluidas del sistema educativo con becas y apoyos económicos para su acceso en igualdad de condiciones a la educación, con prioridad a las mujeres.

Un grupo de leyes resalta por establecer también programas de provisión de diversos insumos educativos, alimenticios o nutricionales. La de Brasil, dispone la atención gratuita y obligatoria en guarderías y centros preescolares a los niños de cero a seis años de edad; atención al educando en la enseñanza fundamental con programas suplementarios de material didáctico-escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud; oferta de enseñanza nocturna regular y educación especial a los portadores de deficiencias, preferentemente en el sistema ordinario de enseñanza. En la misma línea, la de Nicaragua establece llevar a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas para contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la educación y programas compensatorios en entidades o estratos con mayores rezagos educativos.

La de República Dominicana a través del Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil promueve la participación de los estudiantes a organizar servicios de transporte, nutrición escolar y salud, apoyo de materiales y útiles escolares, becas y trabajo remunerado en vacaciones, suministro regular y gratuito del desayuno escolar a todos los niños/as del sistema educativo que los necesiten. La de Paraguay, en el capítulo «De la compensación de las desigualdades en la educación», plantea «extender progresivamente la gratuidad» de los programas de complemento nutricional y el suministro de útiles escolares para los alumnos de escasos recursos y facilitar su ingreso en los establecimientos públicos gratuitos. Pero, ante la carencia o insuficiencia de planteles educativos para atender a colectivos en situación económica desfavorable, establece que el Estado financie plazas de estudios en los centros privados, con becas, parciales o totales.

La de Guatemala determina para los estudiantes de los niveles educativos obligatorios otorgar de manera gratuita útiles escolares, «bolsas» de estudios, becas, créditos y otros beneficios, desarrollar programas para mejorar su salud, nutrición y recreación. Las becas son para estudiantes con «vocación», por rendimiento escolar, aptitudes y/o no contar con los medios económicos para sostener sus estudios. La de Perú entre otras medidas para la equidad plantea: políticas compensatorias de acción positiva y proyectos educativos, para compensar las desigualdades de la población necesitada. En la educación inicial y primaria señala programas obligatorios de alimentación, salud y materiales educativos; mecanismos para la matrícula oportuna, la permanencia y la reincorporación de los estudiantes a la educación y medidas de retención ante el riesgo de exclusión del servicio; becas y ayudas para garantizar acceder o continuar los estudios alumnos destacados en su rendimiento académico y desfavorecidos económicamente para cubrir los costos de su educación.

La de Honduras determina para los niños de padres de escasos recursos económicos programas de entrega de uniformes, zapatos y útiles escolares gratuitos de los niveles pre-básico, básico y medio, cuyas autoridades educativas y desarrollo social firmarán convenios con instituciones públicas o privadas. La de Panamá establece otorgar becas y asistencias económicas a los alumnos de bajos recursos económicos, de buen rendimiento académico y discapacitados en todos los niveles educativos. En cambio, la de Colombia con una orientación economicista y selectiva prescribe otorgar subsidios y «créditos» a las familias de menores ingresos económicos para el pago de diversos gastos escolares en escuelas estatales o privadas. La de El Salvador determina fomentar programas de becas, subvenciones y «créditos financieros», para quienes teniendo capacidad intelectual y aptitud vocacional, aspiren a estudios superiores a la educación básica.

1.1.3. Estímulos a docentes en las zonas marginadas

Aspecto de importancia vital de la equidad vinculado a la calidad educativa, es la renuencia de docentes de trabajar en las zonas marginadas o desfavorecidas, situación que únicamente 5 leyes contrarrestan. La de Argentina menciona diseñar estrategias para que los/as docentes con mayor experiencia y calificación se desempeñen en las escuelas más desfavorables. La de México enuncia programas de apoyo a maestros que trabajen en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, para fomentar el arraigo en sus comunidades y cumplir con el calendario escolar. La de Ecuador establece bonificación para los docentes en zonas de difícil acceso.



La de Perú consigna desarrollar programas de bienestar y apoyo técnico para la permanencia de los maestros en las zonas rurales, de menor desarrollo y socialmente vulnerables, y donde sea pertinente dar incentivos salariales, de vivienda y otros. La de Nicaragua establece incrementos anuales a los docentes para el mejoramiento de su nivel de vida, aunque considerando las limitaciones presupuestales.

1.1.4. Prioridad financiera a la equidad social educativa

Únicamente 5 leyes disponen priorizar la asignación de los recursos económicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la equidad educativa. La de Perú determina la asignación de recursos por alumno en las zonas de mayor exclusión, para infraestructura, equipamiento, material educativo y recursos tecnológicos. La de Ecuador establece que la asignación y distribución de los recursos destinados a la educación «combina y articula los principios constitucionales de equidad social, poblacional y territorial». La de Paraguay menciona dar prioridad a la asignación de recursos a la educación de los sectores marginales de la población, sector rural, las áreas urbanas marginales y las zonas fronterizas. La de Nicaragua, aunque de forma limitativa, dispone que el gobierno incremente anualmente el presupuesto de la educación no superior considerando calidad, equidad y crecimiento de la cobertura escolar, construcción, mantenimiento de infraestructura. La de Argentina dispone la asignación con equidad de los recursos económicos en la educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es bien cierto que a las leyes educativas no se les puede pedir más allá de lo que ofrecen, pero si exigir a los gobiernos que cumplan a lo que se comprometen en ellas, como tampoco se da en automático lo que está prescrito en una normativa jurídica, ni se puede soslayar las discrepancias y tensiones entre las leyes y la práctica. Tampoco, las políticas públicas son panacea per se para la solución de todos los problemas públicos, pero sí contribuyen a hacerlos más manejables despojándolos de sus aspectos más nocivos.

El análisis de las leyes educativas de América Latina refleja la heterogeneidad de los países en materia de política social educativa; aunque es destacable que las 19 normativas por lo menos consideran la igualdad de oportunidades, cuyos cuestionamientos tampoco la invalidan como necesaria para la equidad social educativa. El déficit más importante son los incentivos a docentes y priorizar el presupuesto para la educación de los colectivos vulnerables y las zonas marginadas (apenas 5 leyes lo contemplan). Al mismo tiempo, la región está a la vanguardia legislativa al regular la atención a la primera infancia y el preescolar, dos asuntos ausentes en los tratados internacionales de derechos humanos como componentes del derecho a la y en la educación. Sin embargo, en la región alrededor de 2015, la media de la tasa bruta de matriculación en atención y desarrollo de la primera infancia y acceso a preescolar fue de 42%.

Para avanzar hacia la equidad social educativa, es de capital importancia corregir desde su génesis las desigualdades, esto es, las condiciones iniciales de vida e incluso aún antes de éstas; pues juegan un papel fundamental en las situaciones de exclusión y en la desvinculación socioeducativa, con consecuencia en la ausencia de perspectivas inmediatas y futuras para los sectores desfavorecidos. Además, esto genera y perpetúa una mayor vulnerabilidad con consecuencias diversas (violencia, drogadicción, delincuencia, entre otros problemas), problemáticas éstas y otras generadas por la «ineficiencias de la desigualdad» que son un obstáculo para el desarrollo sustentable de los países en lo económico, social, político, educativo, ambiental, productivo, entre otros ámbitos (CEPAL, 2018).

Ciertamente, para encarar los desequilibrios inclusión *versus* exclusión es necesario cuestionar los esquemas actuales en la inequitativa distribución en cuanto a *recursos* (financieros, humanos e infraestructura, entre otros), los *procesos* (acceso, deserción, reprobación y eficiencia terminal) y los *resultados* (logro académico y tasas de graduación, por ejemplo). En ambo casos, en articulación con las políticas públicas para que en conjunto proporcione un sustento adecuado para la toma de decisiones y acciones de los diversos actores involucrados y los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de las personas en la región.

No es posible en este trabajo hacer un análisis empírico profundo de esas inequidades educativas sociales, pero las cifras aquí presentadas son la punta del iceberg de la problemática, para evidenciar



que la exclusión educativa e incluso, en algunos países, la igualdad de oportunidades, continúan siendo una historia sin fin en América Latina. Por tanto, los países de la región tienen el reto de pasar del lenguaje legislativo a cumplir, hacer efectivas o implementar, según sea el caso, acciones específicas de política social educativa de afirmación positiva, para neutralizar o cuando menos aminorar las desigualdades educativas en el acceso, la permanencia y el egreso de la educación, así como la calidad y los resultados de aprendizaje. En consecuencia, no se puede tratar igual a los desiguales, pues se estaría ante un derecho a la educación para unos y negado para otros. Esto implica, que los Estados realicen su política educativa con prestaciones reales y accesibles a todas las personas de los bienes públicos, reconociendo la diversidad en la igualdad, para generar procesos de cambio y mejora educativa en beneficio de los colectivos vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo (2016): *Pulso Social de América Latina y el Caribe 2016: realidades y perspectivas* / Duryea, S. y Robles, M., Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/7863?locale-attribute=es&>.
- Banco Mundial (2010): *Do Our Children Have A Chance? The 2010 Human Opportunity Report for Latin America and the Caribbean*. Recuperado de: www.worldbank.org.
- Blázquez F., Devesa A. y Cano, M. (2002): *Diccionario de términos éticos*, Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Bracho, T. y Hernández, J. (2006): Equidad Educativa. Avances en la definición de su concepto. En: *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Interrelaciones educación-sociedad*, México: Universidad Veracruzana
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018): *La ineficiencia de la desigualdad, 2018*. Recuperado de: <https://periododesesiones.cepal.org/37/es/documentos/la-ineficiencia-la-desigualdad>.
- _____ (2017): *Presentación del Panorama Social en América Latina* [Conferencia de prensa]. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/comunicados/>.
- _____ (2016): *Jóvenes de 15 a 24 años de edad que no estudian ni trabajan (o no integran la PEA), según grupos de edad y por área geográfica* [Información revisada al 25 de mayo de 2016 por la CEPAL]. Recuperado de: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web_cepalstat/estadísticas/Indicadores.asp?idioma=e.
- _____ (2010): *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*, Recuperado de: <http://www.eclac.org/>.
- Dubet, F. (2011): *Repensar la Justicia Social*, Serie Educación y Sociedad (1ª edición español) (Traducción de Alfredo Grieco y Bavio), Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, S. A.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems (EGREES, 2005): *Equity in European Educational Systems. A Set of Indicators*. En: *European Educational Reserch Journal*, volumen 4, núm. 2.
- Leyes educativas de América Latina. Recuperadas de http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm.
- Marchesi, A. (2000): Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (Número 23), Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sen, A. (1992): *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza.
- Tiana, A. (2007): Calidad, equidad e integración educativa. En: *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*, Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Comunidad de Madrid.
- UNESCO (2017): *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/08. Rendir cuentas en el ámbito de la educación. Cumplir nuestros compromisos* (Primera edición). Recuperado de: (<http://www.unesco.org/>).
- _____ (2015): *Panorama Regional: América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232836s.pdf>.
- _____ (2011): *Panorámica Regional: América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191433s.pdf>.
- _____ 2010/2011: *Datos Mundiales de Educación, Buro Internacional de Educación, 7ª Edición*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org>.
- _____ (2010): Compendio Mundial de la Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>.
- _____ (2005): *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. El Imperativo de la Calidad*. Recuperado de: www.efareport.unesco.org.

Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta

Miguelena Torrado, Joana

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
joana.miguelena@ehu.es

Dávila Balseira, Paulí

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
pauli.davila@ehu.es

Naya Garmendia, Luis María

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
luisma.naya@ehu.es

Resumen

Con motivo de una investigación sobre el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes atendidos bajo una medida de protección de acogimiento residencial en la Diputación Foral de Gipuzkoa, se detectó la dificultad que tenía este colectivo para acceder y mantenerse dentro del sistema de educación superior. Con el objetivo de implementar las condiciones que permitan esta forma exitosa de acceder y mantenerse en la universidad, la Universidad del País Vasco y la Diputación de Gipuzkoa proyectaron el programa Arrakasta (éxito en euskara). Estas instituciones resolvieron favorablemente la propuesta, comprometiéndose a crear y mantener recursos, tanto institucionales como económicos a fin de garantizar el éxito de este colectivo en los estudios universitarios. En el curso 2017-18 ha sido firmado el acuerdo interinstitucional y puesto en marcha el programa. En este proyecto se ha involucrado la Fundación SM para coadyuvar económicamente mediante becas y aportaciones financieras a fin de garantizar el éxito en el mismo.

Las primeras impresiones de jóvenes que están participando en el programa Arrakasta acerca de los beneficios de éste en su itinerario universitario nos muestran, entre otros, los siguientes beneficios: visibilidad del colectivo, seguridad en el seguimiento de estudios superiores, orientación y apoyo universitario, obtención de infraestructura a cargo de la universidad, apoyo económico, implicación de instituciones ajenas a la universidad, etc.

Al margen de estas cuestiones de tipo práctico, y en relación más directa con los resultados de la investigación, hemos podido constatar que los profesionales que trabajan en este ámbito ampliarían la visión sobre los horizontes académicos de este colectivo, facilitando información de las oportunidades que pueden tener en el ámbito de la educación superior, además del cambio de expectativas de este colectivo que pueden ver también oportunidades de estudio en la universidad.

Arrakasta es un programa pionero y que puede servir de modelo para que otras instituciones en una situación similar, puedan aplicar este tipo de prácticas exitosas en la educación superior.

Palabras clave: Educación superior, igualdad de oportunidades, éxito escolar, País Vasco, colaboración institucional, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Con motivo de una investigación sobre el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes (NNA) atendidos bajo una medida de protección de acogimiento residencial en la Diputación Foral de Gipuzkoa (DFG), se detectó la dificultad que tenía este colectivo para acceder y mantenerse dentro del sistema de educación superior. Con el objetivo de implementar las condiciones que permitan esta forma exitosa de acceder y mantenerse en la universidad, la Universidad del País Vasco y la Diputación de Gipuzkoa proyectaron el programa Arrakasta (éxito en euskara). Estas instituciones resolvieron favorablemente la propuesta, comprometiéndose a crear y mantener recursos, tanto institucionales como económicos a fin de garantizar el éxito de este colectivo en los estudios universitarios. En el curso 2017-18 ha sido firmado el acuerdo interinstitucional y puesto en marcha el programa. En este proyecto se ha involucrado la Fundación SM para coadyuvar económicamente mediante becas y aportaciones financieras a fin de garantizar el éxito en el mismo.

1. El derecho a la educación y el Derecho a la educación superior

Desde hace décadas, los organismos internacionales han considerado el Derecho a la Educación como la base para poder tener acceso al resto de Derechos Humanos. Siguiendo «el esquema de las 4 Aes» de Katarina Tomaševski (2004, 2005), la protección del Derecho a la Educación supondrá la posibilidad de lograr una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable.

El Derecho a la Educación funciona como un multiplicador, potenciando todos los derechos y libertades siempre que esté garantizado (Tomaševski, 2006), proporcionando el control a la persona sobre el curso de su vida y facilitando su participación en la vida política, económica, social y cultural (Beiter, 2005).

Según el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos «el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos». Los Estados, de acuerdo con el artículo 4 la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960), deben «hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior». Al hilo de lo anterior, la UNESCO (1988) también hacía referencia a este principio de no discriminación e igualdad de oportunidad de acceso a la educación superior, argumentado que «en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas».

La exención de tasas en los estudios universitarios es una de las medidas que contemplan los distintos Estados para paliar desigualdades de determinados colectivos y que éstos tengan las mismas oportunidades que el resto del alumnado para realizar y completar su itinerario educativo, abogando así por ese principio de no discriminación. Centrándonos en nuestro territorio, el País Vasco, los colectivos exentos de tasas universitarias son las familias numerosas clasificadas en la categoría especial, reducción del 50%, de los precios públicos por servicios académicos universitarios cuando sean miembros de familias numerosas clasificadas en la categoría general, víctimas de terrorismo y familiar, familias que tengan alguna persona con discapacidad y víctimas de violencia de género¹. Como se puede constatar, las personas procedentes del sistema de protección social a la infancia y la adolescencia no están contemplados, aun, siendo un colectivo formado por jóvenes que se ven abocados a dejar los recursos residenciales del sistema de protección al cumplir los 18 años y afrontar un tránsito a la vida adulta, cargado de complejidades (Melendro et al. 2016).

En los últimos años, los estudios sobre el ámbito educativo de NNA atendidos en el sistema de protección y de los itinerarios educativos de jóvenes que egresaron de éste, han aportado luz a un problema hasta entonces no contemplado (Montserrat y Casas, 2010; Casas y Montserrat, 2012). Por distintas investigaciones sabemos que suelen presentar peores resultados en el ámbito académico que la población general (Panchón, 1999; Montserrat et al. 2011; Montserrat, Casas y Baena, 2015). No obstante, el acceso a la educación superior constituye un claro factor protector para la vida de esta población (Jackson y Martin, 1998; y Mallon, 2007). Pero, ¿cuántos jóvenes procedentes del sistema de protección suelen llegar a la universidad?

Según Montserrat et al (2011) en Reino Unido, un 9% de los ex tutelados asistía a la universidad y un 45% participaba en algún tipo de educación post obligatoria (este porcentaje es muy superior al que tenía Reino Unido en 2003 donde únicamente accedía a la universidad uno de cada cien estaba matriculado en programas de titulación universitaria. Este cambio se ha dado por el destacado progreso que ha impulsado este país en relación a la educación del colectivo de jóvenes procedentes del sistema de protección). Los últimos datos hechos públicos por el Ministerio de Educación apuntaban que un 14,3 % de los ex tutelados cursaban estudios universitarios, mientras que la tasa neta de escolarización universitaria de la población en general de entre 18 y 24 años es del 28,6%². No obstante, el porcentaje ofrecido por el Ministerio de Educación nos parece alto, en comparación con los datos ofrecidos en otras investigaciones, donde el porcentaje de jóvenes extutelados en la universidad sería más bajo; un 4% (FEPA, 2017); un 5% (ASJTET,

1 Para más información véase también la ORDEN de 20 de junio de 2017, de la Consejera de Educación, por la que se fijan los precios a satisfacer por los servicios públicos de educación superior de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea para el año académico 2017-2018 y se definen las condiciones para el beneficio de las exenciones y reducciones de los mismos. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2017/06/1703318a.pdf>.

² <https://valenciaplaza.com/los-extutelados-por-la-generalitat-quedaran-exentos-de-tasas-universitarias>.

2008 citado en Montserrat y Casas, 2010); 7,5% (Cashmore, Paxman y Townsend, 2007). De hecho, en investigaciones realizadas sobre los itinerarios formativos de jóvenes procedentes del sistema de protección, siempre ha quedado constancia de que la tasa de jóvenes extutelados que acceden a la universidad es considerablemente baja (Harvey et al. 2015; Jackson y Martin, 2002; Montserrat et al. 2011). Distintas autoras y autores han indicado que para que el colectivo de jóvenes extutelados pueda cursar sus estudios superiores necesitar seguir contando con apoyo financiero, práctico y emocional (Jackson y Martin, 2002), así como de una reforma en las políticas educativas y comunitarias, y un cambio de mirada en las expectativas depositadas en este colectivo. Entre las reformas educativas que contemplan Harvey et al. estaría, entre otras, la exención de tasas de este colectivo (Harvey et al. 2015).

Por su parte, Montserrat y su equipo proponen algunos factores facilitadores para que estas y estos jóvenes puedan continuar sus estudios tras la salida del sistema de protección. Entre ellos indican: la estabilidad de un adulto de referencia; que el servicio que presta el apoyo conceda prioridad al tema escolar; que se les proporcione orientación escolar que promueva los estudios postobligatorios, de acuerdo con sus preferencias y aspiraciones de futuro; la alta implicación y las elevadas expectativas de la persona guardadora en el tema formativo; la transmisión del valor de los estudios por parte del guardador y del profesorado; la implicación del instituto para que el joven no abandone la educación dadas sus circunstancias de dificultad; la existencia de servicios de ayuda para la vivienda, de becas para seguir estudiando y de acompañamiento personalizado para quienes lo necesiten, que mitigue el miedo y la inseguridad que les produce cumplir la mayoría de edad sin tener apoyo familiar (Montserrat et al. 2011, pp. 236-238).

2. Punto de inicio: una detección casual

La detección del «problema» se sitúa en el contexto de una investigación, enmarcada en una tesis doctoral que estamos llevando a cabo en el grupo de investigación de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian de la UPV/EHU, financiada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

El objetivo principal de esta investigación es analizar la incidencia de la representación social que las y los profesionales que trabajan en acogimiento residencial tiene en los derechos de estas NNA. Aunque consideramos que los derechos de las NNA son indivisibles e interdependientes (Dávila y Naya, 2011), quisimos poner el foco principalmente en los derechos de participación y educación.

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, nos adentramos en un trabajo de campo a través de cuestionarios a profesionales, entrevistas semi-estructuradas a 15 profesionales y a 15 jóvenes que habían llegado a la mayoría de edad atendidos en un recurso residencial de protección.

La detección fue casual, pero se fue revelando paulatinamente, en el transcurso del análisis de las entrevistas de profesionales y jóvenes y, sobre todo, por la relación personal continuada (fuera de la investigación) con las y los jóvenes.

2.1. La universidad no es para las NNA atendidas en AR

Tanto en las entrevistas de profesionales como de jóvenes se pudo percibir que la universidad no era un itinerario educativo al que solían dirigirse las NNA atendidas en AR. Los itinerarios habituales de estas NNA eran «ESO, pero en general, en general, en general, casi todo el mundo acaba en un PCPI» (profesional, mujer), aunque también se mencionan casos e itinerarios no tan habituales como «grado medio ha habido alguna también» (profesional, mujer) o «tenemos algún caso que ha estado en bachillerato» (profesional, hombre). Estos mismos itinerarios son mencionados por las y los jóvenes entrevistados,

«yo era la única que estaba en casa haciendo bachiller. Los demás, CIPs, un compañero la ESO, que estaba en el mismo piso que yo, pero eso, todos los demás eran ... CIPs» (joven, mujer).

En algunas entrevistas de las y los profesionales, se hizo mención a casos «no habituales» «excepcionales» de adolescentes que habiendo estado tutelados habían llegado a la universidad. En palabras de una profesional, «yo llevo aquí más de diez años y acceso a la universidad he visto sólo en uno de ellos» (profesional, mujer)».



El acceso a la universidad de NNA procedentes del sistema de protección no es mencionado entre las y los jóvenes. Únicamente hicieron alusión a la universidad, las jóvenes que estaban cursando en el momento de la entrevista un grado universitario, o jóvenes que querían matricularse en la universidad en el siguiente curso académico.

Cuando se les planteó la pregunta a las y los profesionales acerca de si se les solía animar a cursar estudios universitarios, hubo quien contestó que *«sí ese es su sueño no vamos a cortárselo porque esa también es una motivación de cara a poder seguir estudiando y poder ir hacia adelante»* (profesional, hombre), pero la mayoría de las respuestas giraron en torno a la frase de *«hay que ser realista»*. Rescatando algunas citas de las entrevistas de profesionales,

«umm no. Siempre se intenta en todos los ámbitos, se intenta individualizar, a nosotros cuando nos viene un chaval se intenta individualizar, trabajar individualmente, ver qué es lo que, con qué viene, qué es lo que tiene y adonde lo queremos dirigir. Lo que no vamos a hacer nunca es intentar enfocar a los chavales a la universidad porque no va a ser real, porque luego digamos la ostia que se va a dar es mayor. Entonces tenemos que intentar ser realistas con las capacidades de cada chaval y conseguir los objetivos a corto-largo plazo pero que sean reales» (profesional, hombre)

«ellos al final también se ponen igual unas metas que igual las tienes que bajar, ¿no? igual tienes que empezar con unas metas más bajas, más básicas, y de ahí ir tirando, porque a la universidad... si la universidad es realmente es lo que quieres, con 25 años puedes entrar, o sea, al final tienen miles de formas de entrar. Ahora vamos a ser también un poco realistas, vamos a ver lo que tienes y a lo que podemos llegar, no puedes empezar por el tejado, hay muchos...» (profesional, hombre)

«me pesa que a los chavales el discurso que se les dé es: no creo que vayas a hacer bachiller o no creo que vayas a hacer... tienes que ser realista, no vas a llegar a la universidad. Esto se escucha muchísimo, desde el piso también sí, sí.» (profesional, mujer)

Esta argumentación de ser «realista» podría estar influenciada por la salida de las y los adolescentes a los 18 años de edad, ya que, como comentaba una profesional:

«los 18 años es un límite con el que ellos cuentan y con el que nosotros contamos, entonces, al final, lo que nos hace es acelerar determinados procesos o determinadas situaciones que en la población normal no es así» (profesional, mujer)

Las dificultades para hacer frente a los gastos que ocasionan los estudios universitarios por la falta de apoyos económicos también son mencionadas por profesionales como uno de los motivos por los cuales no van a poder realizar estudios universitarios.

«llegan a los 18 años eh... puff... voy a la universidad, la universidad hay que pagarla, hay que... si no tienes quien te sostenga, su peor problema es la red social que les rodea» (profesional, mujer)

«pero porque las características de haber pasado por un piso... (...) a lo mejor no puedes acceder a una universidad, porque ya el sistema te lo va a hacer muy difícil para acceder. A lo mejor tú querías ir a la universidad, pero sabes que tu situación no te lo permite y ya es una cosa que te va a influir en el resto de tu vida» (profesional, mujer)

Los testimonios de las y los jóvenes acerca de si se les motivaba para ir a la universidad, excepto en un caso que afirmó en el recurso le motivaban para que *«estudie carrera, que no me vaya por las ramas, que me deje de CIP, que me deje de tonterías, que vaya a estudiar algo porque está chungo y hay que estudiar»* (joven, mujer), en todos los demás casos, fue un no.

«noooo, ¡lo de la universidad olvídalo! ¡Eso lo tenemos como súper... ¡porque en ningún momento se te ofrece ninguna ayuda para hacer la universidad! O sea, jeso lo tenemos súper claro! Y bachiller... depende, bueno las particulares y así sí te las pagan» (joven, mujer).

Entre los argumentos de las y los jóvenes también se hizo alusión a la edad de los 18 años como una edad de un antes y después en la intervención de los equipos, que pudiera determinar en cierto modo, las expectativas del equipo educativo, y las suyas propias.

«ellos querían ver lo más fácil, ¿sabes? No sé, en plan de... ¡ten un trabajo ya! ¿Quién te dice que yo quiera trabajar ahora, tío? O no sé, es como que, tú a los 18 años no tienes a nadie y al final, tú tampoco sabes cómo voy a acabar en el piso, también nos decían: ¡igual no hay plazas, no sé qué! no hay plazas igual en el piso de mayores. Muchas veces esos miedos, ¿sabes?» (joven, hombre)

2.2. La detección a través de la relación con jóvenes

Al contrario de lo que ocurre con la mayoría de profesionales, la relación con las y los jóvenes no cesó los días de las entrevistas. Los mensajes de WhatsApp, los cafés, los encuentros y la relación ha ido estructurándose y convirtiéndose, en algunos casos más, en otros casos menos, en algo más que una relación entre personas investigadoras y entrevistadas. En los mencionados cafés y encuentros pudimos percibir la dificultad que tenían estas jóvenes (hablamos en femenino porque todas ellas son chicas) para poder realizar unos estudios superiores en comparación con la mayoría del alumnado universitario, principalmente, por falta de recursos económicos futuros. Las chicas que estaban cursando estudios universitarios vivían en un recurso residencial de inserción social y desde éste, se les ayudaba a costear gastos derivados de la universidad, pero, ¿cómo iban a hacer frente a esos gastos cuando dejaran el recurso de inserción?, ¿cómo iban a costearse un máster profesionalizante necesario para ejercer su profesión?

No conocemos el dato exacto de cuál es la estancia media de jóvenes en recursos de inserción, aunque sabemos que pueden prorrogar su estancia hasta los 23 años³. No obstante, por las y los jóvenes entrevistados sabemos, que la estancia media rondaría el año y medio y dos años. Como alternativa a un recurso residencial de inserción o, después de la salida de estos, las y los jóvenes de entre 18 y 23 años pueden solicitar una prestación económica para jóvenes de la DFG⁴ que contempla una cuantía máxima de 700 euros. Esta cuantía contempla todos los gastos como el alquiler, la manutención, estudios, etc. ¿cómo hacer frente a un itinerario universitario?

3. Procedimiento

Con esta preocupación y con el objetivo de facilitar a estas jóvenes que ya estaban en la universidad o tenían intención de matricularse el curso académico siguiente el desarrollo de sus estudios universitarios, realizamos distintos contactos y expusimos al Vicerrectorado de Innovación y Compromiso Social y Acción Cultural la situación detectada, siendo, la consideración de colectivo exento de tasas el objetivo principal de nuestra demanda. Haciendo uso de unas pocas líneas de la demanda remitida, dejamos constancia de la dificultad y la desigualdad de oportunidades en las que se encuentran estas jóvenes:

En el caso de estas jóvenes, saben que no pueden volver a vivir con sus familiares ni cuentan con los medios económicos y afectivos que las demás personas cuentan. Entre los resultados también nos hemos percatado de que, como personas que les hubiera gustado ir a la universidad, han desistido, sea por incertidumbre, necesidad de trabajar o la duración de estos estudios, optando mayormente por otro tipo de itinerarios profesionalizantes. Con todo lo anteriormente relatado, y conociendo cuáles son los discursos profesionales y de jóvenes, opinamos que, apostando y ayudando a que las chicas y chicos extutelados, sin apoyos familiares y económicos a continuar sus estudios, la intervención profesional y las aspiraciones de las chicas y chicos tutelados y extutelados daría un cambio, siendo la universidad, también, una opción en su itinerario educativo y no sólo una utopía. Nos parece muy positivo que la Universidad traslade a las y los profesionales y personas que se encuentran en esta situación, que el acceso a la universidad y la obtención de estudios universitarios es una opción posible en su horizonte personal y profesional. Es cierto que el nivel educativo de las chicas y chicos tutelados en acogimiento residencial no es muy alto y que los casos presentados pueden ser casos extraordinarios, pero no por ello

³ Más información <http://www.cruzroja.es/principal/web/provincial-gipuzkoa/infancia-y-jovenes>. Y <http://koloreguztiak.org/>.

⁴ Ver más: Decreto Foral 5/2014 por la que se regula el procedimiento de acceso a recursos de inclusión social de atención secundaria dependientes de la DFG.

hay que obviarlos, sino ayudar a que estas personas en desigualdad de condiciones tengan las mismas oportunidades que el resto de la población general. Existen grupos considerados «especialmente vulnerables» pero, acaso, ¿estas chicas y chicos no lo son?

Aunque fuimos percatándonos de las dificultades con las que contaban a lo largo de las transcripciones y posteriores análisis, la demanda tuvo que ser acelerada por el retraso en la resolución de la beca de estudios universitarios del Gobierno Vasco. La situación se condujo rápidamente, pero puso en evidencia la situación de desigualdad de oportunidades que padecen ya que:

- Son chicas que, por distintos motivos, son conscientes de que no pueden vivir con sus familias
- No tienen apoyos económicos que les puedan garantizar una continuidad en los estudios universitarios hasta la finalización de estos
- Actualmente viven en pisos de inserción o están percibiendo la prestación económica para jóvenes, pero no saben si van a poder finalizar sus estudios en estos pisos o con la ayuda
- Cuando salgan de los pisos de inserción van a tener la necesidad de trabajar un número elevado de horas semanales para poder afrontar los gastos de una vivienda, alimentación, transporte, estudios, etc., lo que dificultará y hará peligrar, la finalización de sus estudios.

Al tomar conciencia de la naturaleza del problema, un pequeño grupo de personas nos pusimos a trabajar en el tema, analizando las diferentes situaciones detectadas, examinando los recursos de apoyo con los que contaba la UPV/EHU para darles apoyo y, sobre todo, comprendiendo que esta situación iba mucho más allá de la solución de un problema puntual. Este fue el detonante de la solicitud de contacto con responsables de la DFG, que se materializó en una entrevista entre distintos cargos de la UPV/EHU y la DFG.

Esta entrevista dio como fruto una lista inicial de ideas que han sido re-elaboradas entre varias personas de las dos instituciones, así como por un pequeño grupo de jóvenes que podían acogerse en un futuro a este programa. Todas estas ideas buscaban en esencia garantizar el objetivo principal del programa: *fortalecer y/o crear condiciones para favorecer el éxito académico universitario de jóvenes que están o que hayan llegado a su mayoría de edad bajo medidas de sistema de protección a la infancia y la adolescencia y/o participan en un programa de acompañamiento en la de servicios de inclusión social de la DFG.*

4. Las necesidades mencionadas por las jóvenes, la base del programa

El punto de partida de este programa no podía ser otro que un diagnóstico bien documentado de las necesidades concretas que sentían las personas que se encontraban en esta situación. Para la elaboración de este primer borrador se contó con la colaboración de cuatro jóvenes extuteladas que seguían itinerarios educativos superiores y/o universitarios. Las necesidades que estas jóvenes consideraban de mayor relevantes eran:

- Recurso residencial o una alternativa habitacional durante todo el itinerario. Se trata sin lugar a dudas de la preocupación principal dado que estas jóvenes viven en una total incertidumbre sobre su futuro. Debemos tener en cuenta que un grado universitario es un itinerario de, al menos cuatro años, y que para ser exitoso se necesitan unas condiciones mínimas para el estudio.
- Recursos económicos básicos para hacer frente a: matrícula del grado, materiales de estudio, transporte, formaciones como cursos, seminarios, etc., e imprevistos.
- Acompañamiento emocional y académico, sobre todo en términos de orientación para la toma de decisiones y apoyo y feed-back en cuestiones relacionadas con los estudios.

5. Coordinación interinstitucional

Las necesidades demandadas por las jóvenes y su satisfacción necesitaban de la coordinación a varios niveles de distintos agentes: la UPV/EHU (personal académico y personal de servicios técnicos de atención al alumnado), la DFG (red los servicios sociales de atención secundaria, red de servicios sociales de protección a la infancia y la adolescencia) y las personas que vayan a tomar parte.



5.1. Desde las y los jóvenes que participan en el programa

Por su parte, las chicas y chicos que se acojan al programa deberán adquirir ciertos compromisos y responsabilidades que garanticen el aprovechamiento en los estudios y que, a su vez, tomen parte activa en el mismo. Entre los compromisos y responsabilidades, destacaríamos las siguientes:

- Seguimiento académico trimestral tanto de la DFG como de la UPV.
- Compromiso de cumplir lo acordado con las obligaciones de los programas/recursos de inserción o protección.
- Matriculación mínima de un número determinado de créditos (según el caso, el grado y el curso).
- Superación de un mínimo las asignaturas (personalizadas en cada caso, según la dificultad del grado universitario).

5.2. Desde la UPV/EHU

La universidad consideraba que debía tomar parte, desde el primer momento que un chico o chica con el perfil anteriormente mencionado iría a matricularse en la UPV/EHU, creando un programa de acogida y seguimiento. Éste ofrecería dos tipos de apoyos, uno logístico y otro académico.

En cuanto al apoyo logístico, la universidad ha nombrado a una persona del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) responsable de este cometido. Desde el primer momento en que una o un joven con las características anteriormente mencionadas se matricule en la UPV/EHU, la profesional del SOU, será la persona de referencia que les guíe por el entramado de servicios y facilite los trámites administrativos de la Universidad. A su vez, recogerá las demandas y necesidades de las y los jóvenes y tramitará lo necesario para satisfacerlas (bonos de comida, material escolar, resolución de las becas del Gobierno Vasco, etc.).

En cuanto al apoyo académico, las chicas y chicos podrán contar con una persona del profesorado como referente durante su itinerario educativo mediante un programa de acompañamiento. En primer momento, se le asignaría un profesor o profesora provisional, pero después, las chicas o chicos podrán proponer quién quiere que sea su tutora o tutor académico. La persona que asuma la responsabilidad académica será un profesor o profesora de la titulación en la que la persona estudiante se haya matriculado y ejercerá esta tarea a lo largo de todo el grado.

Por otra parte, el mes de diciembre de 2017, el Gobierno de Rectorado creó un fondo económico para ayudar puntualmente en los gastos derivados de los estudios universitarios (traslado intercampus, manutención, material)⁵.

5.3. Desde la DFG

De acuerdo con el objetivo principal del programa, es imprescindible la colaboración y el trabajo en red con los Servicios Sociales de Atención Secundaria y los Servicios de Protección a la Infancia y la Adolescencia. Desde la red de protección a la infancia y la adolescencia se realizará una detección temprana de los itinerarios educativos universitarios, mediante una recogida sistemática de los datos del ámbito educativo de las y los adolescentes atendidos a partir de los 16 años. Resulta necesaria, en primera instancia, la detección temprana de jóvenes con potencial académico con objeto de abrir la posibilidad de desarrollar estudios a nivel universitario.

⁵ En abril de 2018 la Fundación SM y la UPV/EHU han firmado un convenio para tres años por el cual la Fundación va a financiar parte de los gastos de los NNA implicados en el Programa Arrakasta de la UPV/EHU.



5.4. Desde la red de servicios sociales de atención secundaria de inclusión social

Desde la red de servicios sociales de atención secundaria de inclusión social se trabajará a dos niveles. Por una parte, se realizará una acogida y seguimiento en el itinerario de educación superior de las y los jóvenes, ofreciendo a su vez, garantías que les permitirán cursar sus estudios de un modo exitoso (Alargar el tiempo de contrato de estancia de jóvenes que estén cursando estudios superiores, prorrogable hasta los 23 años; incluir una cuantía económica que permita a las chicas y chicos poder asumir los gastos derivados de los estudios, de manera complementaria a las becas del Gobierno Vasco, etc.). A su vez, en el caso de jóvenes que han estado bajo la medida de protección del acogimiento familiar, se les garantiza el mantenimiento de la ayuda económica del programa de emancipación en acogimiento familiar durante todo el itinerario formativo, limitado hasta los 23 años, al igual, que se les prestará apoyo psicológico en caso de necesidad, seguimiento periódico del proceso personal y formativo, acceso en determinadas circunstancias a ayudas complementarias para cubrir necesidades que se consideren básicas, entre otras.

Con la intención de darlo a conocer de forma específica al colectivo implicado estas dos instituciones se han comprometido a realizar reuniones divulgativas dentro las Redes de la DFG.

Para el cumplimiento y seguimiento técnico del programa Arrakasta se ha creado una Comisión de Seguimiento, formado por miembros de las dos instituciones. La evaluación del mismo se realizará anualmente.

6. Primeras percepciones de jóvenes que están participando en el programa

Para conocer las primeras percepciones acerca del programa pionero Arrakasta entrevistamos a cuatro de las seis jóvenes que actualmente participaban en él. El guion de la entrevista estuvo delimitado por cuatro preguntas, que hacían referencia, principalmente, a sus percepciones acerca de lo que este programa les ofrecía, y de la incidencia que podía tener o reportaba éste programa en otras personas. Debido a la disponibilidad de las participantes, en dos casos realizamos la entrevista de un modo presencial, y en otros dos, vía email.

En cuanto a las respuestas acerca de qué creían las jóvenes que aportaba el programa Arrakasta, responden que *«aporta muchas cosas»* (Iciar⁶) y que era un programa *«totalmente necesario»* (Sandra).

Entre las aportaciones que ellas perciben que les reportan este programa para cursar su itinerario educativo destacan *«la tranquilidad»* (Iciar) *«la seguridad»* (Sandra), *«la visibilización de su colectivo»* en la universidad (Lucía), *«el apoyo y orientación en la universidad, saber a dónde ir»* (Sandra), *«la ayuda de material y de bonos de comida»* (Sandra) e igualdad de oportunidades.

«que las y los jóvenes que salimos de centros de menores y que, por eso, tenemos muchas limitaciones (sobre todo económicas) podamos realizar una formación universitaria como todos los demás estudiantes que no cuentan con estas dificultades, es decir, que contemos con todo el material escolar (libros, fotocopias, ordenadores...) y que podamos contar con los servicios de la universidad como el comedor universitario si lo necesitamos» (María).

En cuanto a su percepción sobre si este programa va a reportar a otras personas y/o va a incidir en otros contextos, las jóvenes destacan tres aspectos claves, aunque opinan que este programa *«puede transmitir muchísimo a muchísima gente»* (Iciar). El primero de los aspectos que destacan es, que va a posibilitar e impulsar a otras NNA en AR a cursar estudios universitarios. Como ellas mismas relataban,

«supone un pequeño grano de esperanza para personas tuteladas que tengan en mente cursar estudios universitarios» (Lucía).

«La idea de que vas a poder, de que hay algo más adelante (...) a mí me parece muy importante que, desde muy pequeña, por ejemplo, a otras personas que se sepa que no está sólo el CIP, pues eso, o incluso grado medio o superior, que no me parece mal, que ni lo infravaloro»

⁶ Todos los nombres expuestos son seudónimos.

ni nada, pero sí me parece importante tener en cuenta que también puedes llegar a la universidad y Arrakasta ayuda muchísimo para eso» (Iciar).

El segundo aspecto destacado es que este programa también tendrá reflejo en las orientaciones educativas que los equipos educativos de AR sugieren a las NNA o éstas y éstos se sientan, de cierta manera, obligados a decantarse por ciertos itinerarios educativos, por ese yugo de la mayoría de edad. Sandra lo relataba del siguiente modo,

«que muchos jóvenes que se esfuerzan en sus estudios y les gustaría continuar con su formación al cumplir los 18 años consigan acceder a la universidad y que, de este modo, no se vean obligados a buscar un trabajo rápidamente y olvidarse de su educación».

El tercer aspecto es que perciben que este programa puede ayudar a cambiar miradas en la sociedad, a deconstruir imágenes sociales, principalmente negativas asociadas a las NNA en AR.

«con Arrakasta se visibiliza que hay gente que llega más o que, hay gente que está estudiando en la universidad o lo que sea, y que no sólo son personas que no hacen nada, que son delincuentes» (Iciar).

Se realizaron dos propuestas de mejora para el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, la ampliación de este programa a jóvenes que estudian estudios superiores, aunque no universitarios, y la declaración de colectivo exento de tasas por ser un colectivo en desigualdad de condiciones.

«Yo creo que habría que ampliarlo más, habría que abrirlo a educación superior por lo menos, a mí sí me parece, por lo menos. Porque igual hay mucha gente que no quiere llegar a la universidad y, ¿por qué esa gente no tiene derecho a tener una ayuda de una forma especial? Porque son también residentes de piso, son también... no sólo es éxito porque llegues a la universidad, sino que hay muchos más casos de éxito. ¡Éxito tampoco es universidad, y ya! ¡O estudios y ya! El éxito son muchísimas cosas» (Iciar).

«a mí me falta el Gobierno Vasco y las becas, deberían considerarnos como especial, especial vulnerabilidad, las palabras que quieras poner, pero deberían considerarnos como un colectivo que necesita discriminación positiva. Si así fuera yo podría hacer un máster» (Lucía).

7.- A modo de cierre...

En líneas anteriores hemos expuesto, a grandes rasgos, un programa pionero que tiene como objetivo «blindar» a jóvenes que han egresado del sistema de protección para que puedan realizar su itinerario educativo universitario de un modo exitoso.

Como hemos indicado al comienzo de la comunicación, las NNA en AR suelen tener un bajo nivel formativo y un porcentaje no muy alto suele llegar a realizar estudios universitarios. Detrás de dichas afirmaciones hay muchas y muy diversas razones en las cuales no vamos a explayarnos en esta comunicación, pero que nos invitan a reflexionar y a replantearnos nuestra responsabilidad social sobre la adaptabilidad de las políticas educativas y sociales en la cobertura de las necesidades de estas jóvenes. Esta responsabilidad no es tarea de una institución y/o de un grupo de profesionales, es una tarea común, que necesita de la coordinación y la colaboración de distintos agentes que remen en la misma dirección. El reconocimiento del Gobierno Vasco al colectivo formado por jóvenes procedentes del sistema de protección como colectivo en desigualdad de condiciones, sería un buen aporte a esta reflexión y a este programa.

Las primeras percepciones del programa indican que va más allá del «blindaje» de los itinerarios universitarios. Arrakasta crea esperanza, rompe límites y cambia miradas y horizontes de distintos agentes y puede ser un programa modelo para ser aplicado en otros contextos, ya que contribuyen a la mejora del derecho a la educación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beiter, K. (2005). *The Protection of the Right to Education by International Law*. Boston: Martinus Nijhoff publisher.
- Casas, F., y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. Recuperado de <https://www.sis.net/documentos/ficha/206572.pdf>.
- Cashmore, J. Paxman, M. y Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care An Australian perspective. *Adoption & fostering*, 31(1), 50-62 <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/030857590703100109>.
- Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA) (2017). *Memòria 2016*. Barcelona: FEPA i Diputació de Barcelona. Recuperado de https://www.fepa18.org/wpcontent/uploads/2013/10/Memoria_FEPA-cat2016.pdf.
- Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L., & Luckman, M. (2015). *Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers*. Perth, Australia: National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University. Recuperado de <https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2015/03/Out-of-Care-Into-University.pdf>.
- Jackson, S., y Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569-583.
- Jackson, S. y Martin, P. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121–130. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>.
- Melendro et al. (2016) *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320595864_Jovenes_sin_tiempo_Riesgos_y_opportunidades_de_los_jovenes_extutelados_en_el_transito_a_la_vida_adulta_Investigacion_Young_people_without_time_Risks_and_opportunities_of_the_extutelated_youth_into_the_.
- Mallon, J. (2007). Returning to education after care: protective factors in the development of resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117.
- Montserrat, C y Casas, F. (2010). Educación de jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educatio Siglo XXI*, 13(2), 117-138. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/240/198>.
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: IRQV y Documenta Universitaria.
- Montserrat, C. et al. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. *Informes, estudios e investigación 2011*. Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>.
- Panchón (dir.) (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Disponible en: <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>.
- Tomaševski, K. (2004). *El asalto a la Educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Tomaševski, K. (2005). «El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable». En L. M. Naya (ed.). *La educación y los derechos humanos* (pp. 63-90). Donostia: Erein.
- Tomaševski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- UNESCO (1960). Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (1988). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior el 9 de octubre de 1998 en la sede de la UNESCO en París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.

Percepciones de jóvenes procedentes del sistema de protección sobre los itinerarios educativos que siguen niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial. El caso de Gipuzkoa

Miguelena Torrado, Joana

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
e-mail joana.miguelena@ehu.eus

Dávila Balsera, Paulí

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
e-mail pauli.davila@ehu.eus

Naya Garmendia, Luis María

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, Donostia, España
e-mail luisma.naya@ehu.eus

Resumen

Las niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial en la provincia de Gipuzkoa suelen tener un bajo nivel formativo, optando habitualmente por itinerarios profesionalizadores dentro de la formación profesional básica. Esta comunicación pretende analizar cuáles son las razones de esta realidad que aportan jóvenes que llegaron a la mayoría de edad estando tutelados en recursos residenciales de protección social a la infancia de Gipuzkoa.

La metodología aplicada se ha basado en un acercamiento cualitativo a partir de 15 entrevistas semiestructuradas a 15 jóvenes, analizando las categorías emergentes en función de diversos ámbitos que afectan a sus itinerarios profesionales y educativos.

Entre los resultados obtenidos, podemos avanzar la existencia de un conjunto de factores que dificultan o favorecen la continuación de estudios obligatorios y post-obligatorios dentro del sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

Las expectativas propias del colectivo y de los profesionales e instituciones implicadas son relevantes para favorecer las oportunidades de éxito, siendo necesario introducir expectativas positivas que favorezcan una ampliación del campo profesional y educativo.

Los resultados de este tipo de estudios tienen un doble interés, por una parte, el propio del proyecto de investigación y un segundo objetivo más pragmático, en cuanto que su conocimiento debería ayudar a reflexionar acerca de la representación social existente de este colectivo y las expectativas que en él se depositan.

Palabras clave: País Vasco, Acogimiento residencial, itinerarios educativos, inclusión educativa, expectativas, representación social.

Introducción

En esta comunicación vamos a presentar algunos de los datos acerca de los itinerarios educativos de jóvenes que llegaron a su mayoría de edad estando atendido en un recurso residencial de protección social a la infancia y la adolescencia de la provincia de Gipuzkoa. Asimismo, expondremos algunos de los factores que estas y estos jóvenes consideran facilitadores y obstaculizadores en la realización y la continuación de sus itinerarios educativos obligatorios y postobligatorios.

1. La educación de las niñas, niños y adolescentes atendidos en el sistema de protección social a la infancia y la adolescencia

Los datos acerca del nivel educativo y los itinerarios educativos de niñas, niños y adolescentes (NNA) atendidos en el sistema de protección han estado escondida en un manto de invisibilidad estadística hasta hace pocos años, escondiendo así, la desigualdad de oportunidades (Montserrat y Casas, 2010) y la desventaja social en la que se encuentran (Montserrat, González y Malo, 2009). Hasta hace menos de diez años únicamente Reino Unido recogía datos de un modo sistemático sobre el nivel educativo de las NNA bajo una medida de protección (Casas y Montserrat, 2009).

En distintas investigaciones realizadas acerca de NNA tutelados o jóvenes extutelados que, directa o indirectamente se han centrado en su ámbito educativo, han revelado una situación, a nuestro juicio, preocupante. Las NNA atendidos en el sistema de protección, en concreto, quienes están atendidos bajo la medida de protección de acogimiento residencial (AR) experimentan numerosos desafíos educativos (Tilbury, 2010): suelen presentar un peor nivel educativo, suelen estar en menor medida en el nivel que les corresponde por edad, suelen contar con un número mayor de repeticiones o incluso, suelen presentar un mayor porcentaje de absentismo escolar que la población general (Jackson y Martin, 2002; Panchón, 1999; Montserrat, Casas y Baena, 2015). Asimismo, como revelaba el estudio de Martin et al. (2008), suelen sentir un mayor rechazo por parte de sus compañeras y compañeros de clase a la hora de realizar tareas escolares. Las NNA en AR no suelen dirigirse a estudios universitarios, de hecho, el porcentaje de jóvenes extutelados en la universidad es extremadamente bajo (Harvey et al. 2015).

En un estudio reciente realizado por la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos, FEPA, (2017) (que cuenta con la colaboración de 59 entidades de 12 comunidades autónomas), con una muestra de 2095 jóvenes tutelados y extutelados atendidos en 2016 (35% chicas; 55% nacionalidad española) de 16 a 25 años (34% de 16 a 18 años; 58% de 18 a 21 y 8% de 21 a 25), el 37% realizaba estudios para la obtención del graduado de ESO o estudios de un Ciclo de Formación Profesional Básica (CFPB); el 27% estudios de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) o Superior (FPGS), el 12% estudios de secundaria o Bachillerato, el 4% estudios universitarios y un 21% realizaba otros estudios de educación no formal.

Sabemos que la educación y el nivel formativo es un factor influyente de inclusión o exclusión social (Subirats, 2004), pero en el caso de las NNA bajo alguna medida de protección, ésta se convierte en un factor protector clave (Mallon, 2007), por la obligada salida del sistema de protección al cumplir la mayoría de edad, y el comienzo a una transición a la vida adulta llena de complejidades (Melendro et al., 2016), dificultades y desventajas (Dixon, 2016).

1.1.-Factores facilitadores y obstaculizadores en los itinerarios formativos del colectivo de jóvenes tutelados y extutelados

Según Montserrat y Casas, los itinerarios de jóvenes tutelados y extutelados son fruto de la combinación de cuatro dimensiones:

- Su entorno familiar - lleno de dificultades - y las bajas las expectativas asociadas a su condición de tutelado
- La orientación recibida desde el entorno más próximo, que acostumbra a ser la de seguir una vía formativa-laboral
- Su experiencia escolar previa (a menudo con absentismo, falta de apoyo y de colaboración familiar) y la organización - rígida - de la oferta educativa
- El análisis de coste, beneficio y riesgo, que acaba decantándose en su caso, de manera frecuente, por la vía laboral en exclusiva (2010, p.122).

Muy en esta línea, Ferrandis (2009) indica cinco elementos claves en el camino al fracaso escolar de los chicos y chicas en AR: las experiencias previas; la escolaridad fragmentada; la baja autoestima; las bajas expectativas y la falta de continuidad en la atención por parte de las personas adultas.



Jackson y Martin (2002) en una investigación realizada en el Reino Unido mediante 38 entrevistas semiestructuradas a jóvenes extutelados en AR que realizaban itinerarios educativos superiores, pusieron de relieve algunos elementos facilitadores y obstaculizadores para con la educación de las NNA en AR. Entre ellos se destacaban la asistencia regular a la escuela, el apoyo y las expectativas de los equipos educativos de los recursos residenciales; el material y el espacio adecuado para el estudio o el etiquetaje del profesorado del centro educativo. Asimismo, el apoyo económico y el contar con un tutor («un ángel guardián») durante su itinerario educativo superior también fueron elementos mencionados por el colectivo de jóvenes extutelado como facilitadores.

En otros estudios también se ha hecho alusión a la inestabilidad del sistema de atención (Jackson y Thomas 1999); la baja cualificación de las y los profesionales que les atienden (Martin y Jackson, 2002) o el cambio de colegios, la red de apoyos (Cashmore, Paxman y Townsend, 2007).

Por su parte, Montserrat et al. (2011), enmarcada en una investigación internacional, YIPPEE (Young People from a Public Care Background: pathways to education in Europe), analizaron los itinerarios formativos de jóvenes extutelados en Cataluña e identificaron una serie de factores que facilitan o dificultan la continuidad de los estudios de este colectivo. Entre los factores facilitadores durante el periodo en el que estaban en el sistema de protección mencionan los siguientes: la estabilidad del y en el acogimiento; la permanencia en el mismo centro escolar; la estabilidad del adulto de referencia clave; la prioridad del tema escolar durante el acogimiento; la elevada implicación del guardador en el tema escolar; las altas expectativas de su guardador en el tema escolar; la transmisión del valor de los estudios por parte del guardador y del profesor (la educación es clave para dejar atrás su situación de gran dificultad social); la incorporación a un grupo de amigos fuera del sistema de protección y muy integrados en el sistema educativo; a implicación de la institución escolar, cuando es sensible y adaptada a las NNA tuteladas; la participación en actividades de ocio normalizadas; el mantenimiento de las relaciones con los hermanos si lo desean; la importancia de que se escuche su opinión y de que se tenga en cuenta especialmente (Montserrat et al. 2011, pp. 236-238).

2. Objetivos y metodología

Esta comunicación es una pequeña parte de una investigación de envergadura mayor que persigue

1. Analizar la representación social de las niñas, niños y adolescentes que están bajo una medida de protección en AR¹ en las y los profesionales que trabajan en los recursos residenciales de protección.
2. Analizar las prácticas profesionales de las y los profesionales que trabajan en AR desde una lectura de la Convención sobre los Derechos del Niño en lo concerniente a los derechos de participación y educación de NNA allí atendidos.
3. Formular una serie de conclusiones y propuestas operativas para la mejora de la práctica del AR basada en los derechos de la infancia.

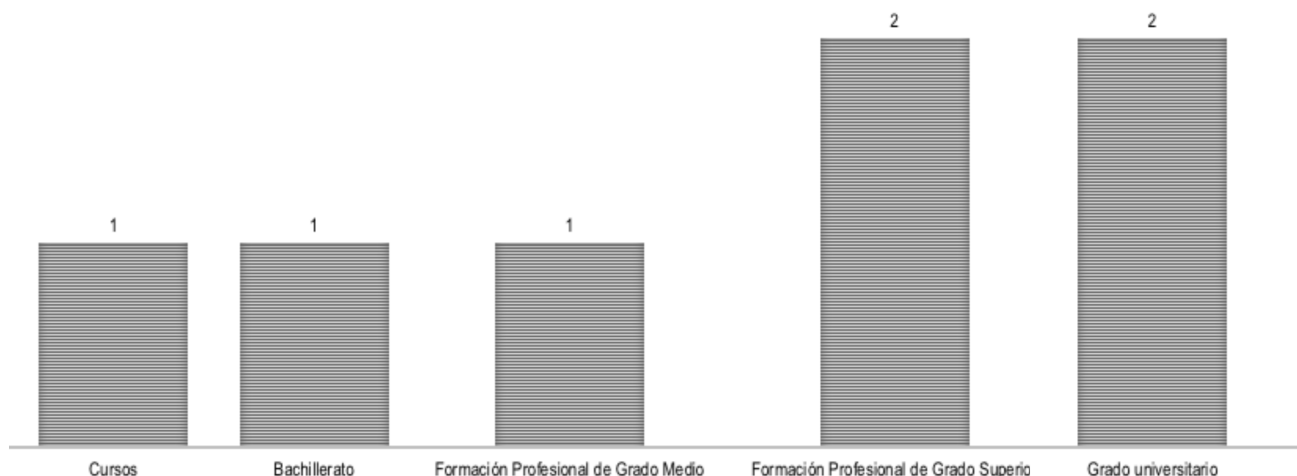
Para alcanzar los objetivos señalados hemos diseñado una investigación cualitativa con una metodología mixta, combinando un cuestionario creado *ad hoc*, entrevistas en semi-estructuradas a profesionales y a jóvenes extutelados de entre 18 y 22 años y *focus groups* de jóvenes y profesionales para la elaboración de propuestas de mejora. En esta comunicación solamente nos centraremos en exponer algunos de los primeros resultados acerca de los itinerarios educativos y los factores facilitadores y obstaculizadores revelados en las entrevistas de las y los 15 jóvenes extutelados.

En cuanto a las características de las y los jóvenes, 8 eran chicas y 7 chicos. Tenían una edad media de 18,86 años, 18 años la de menor edad y 22 la de mayor edad. La medida de tiempo que habían estado atendidos en recursos residenciales era 3,66 años, siendo 9 años la estancia más larga y un año la estancia más corta. La edad media con la que entraron a algún recurso residencial era de 14,33 años. La persona con más tiempo de estancia había entrado a los 9 años y la que menos tiempo estuvo, entró con 17 años.

¹ Cuando nos refiramos a AR estaremos haciendo referencia a los recursos residenciales de programa básico de Gipuzkoa

En cuanto a su itinerario educativo, el 60% de las y los jóvenes tenía el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el momento de hacer la entrevista, el 66,7% (6) chicas y el 33,3% chicos (3). De las y los que tenían el título de la ESO, en el momento de la entrevista, el 77,8% (7) continuaba estudiando y únicamente el 22,2% (2) no lo hacía, siendo en su mayoría chicas (6/7). Las y los jóvenes que continuaban estudiando seguían distintos itinerarios educativos (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Itinerarios educativos que seguían las y los jóvenes que habían continuado estudiando.



El 40 % no tenía el título de ESO, el 66,7% eran chicos y el 33,3%, chicas. Un tercio continuaba sus estudios y estaba cursando algún curso de Formación Profesional Básica (CFPB) o estaba matriculada en un centro de Educación Para personas Adultas (EPA), y los dos tercios restantes, estaban trabajando o buscando trabajo.

Acerca del nivel de estudios con el que habían salido del recurso residencial, un 33,3% había cursado algún CFPB, pero no había conseguido terminarlo ni obtener el título de la ESO; otro 6,7% había realizado un curso espec,ialista pero no era un centro educativo donde hubiese la posibilidad de obtener el título de ESO; un 20% había cursado los dos cursos de CFPB y había obtenido el título de ESO; un 13,3% había obtenido el título de ESO siguiendo un itinerario habitual, esto es, en un centro de educación secundaria obligatoria; otro 20% había cursado estudios de bachiller, y el 6,7% restante, había obtenido el título de una especialidad de FPGM (Formación Profesional de Grado Medio).

3. Resultados

3.1. Itinerarios educativos habituales entre las NNA en AR

Cuando les preguntamos a las y los jóvenes sobre los itinerarios educativos que seguían, en general, las NNA de los recursos residenciales donde habían estado atendidas, todas las respuestas de éstas y estos giraron en torno a estudios de ESO y CFPB. Haciendo uso de sus palabras, «*la gente que estado eran más rollo de la ESO y así, bueno, y en el CIP [Centro de Iniciación Profesional] también*» (Amelie²), «*o repitiendo ESO o CIP*» (Steisy), «*pues todos estaban en segundo de la ESO y acababan en un CIP, básicamente*» (África).

Una joven comentaba que ella «era la única que estaba en casa haciendo bachiller. Los demás, CIPs, un compañero la ESO, que estaba en el mismo piso que yo, pero eso, todos los demás eran ... CIPs» (Brigitte).

² Todos los nombres son seudónimos ofrecidos por las y los jóvenes.

En las entrevistas aparecieron otros itinerarios «no habituales» como estudios de bachiller, FPGM o estudios universitarios, pero la referencia a estos estudios fue por parte de las jóvenes que los habían cursado principalmente y, en el caso de los jóvenes procedentes de países árabes para referirse a algunos itinerarios que seguían adolescentes nacidos en Euskadi. Pero, en todos los testimonios quedó constancia de que no eran los itinerarios que adolescentes atendidos en recursos residenciales cursaban habitualmente.

3.2. Itinerarios educativos: causas

Cuando les preguntamos cuáles eran las razones por las cuales percibían que las NNA seguían dichos itinerarios educativos, mencionaron explícitamente diversas razones como, el peso de su historia familiar, la influencia de la red de amistades y los itinerarios que seguían ésta, las expectativas depositadas en ellos y ellas o la motivación del equipo educativo del recurso residencial. Existen otras razones por las cuales las NNA realizan habitualmente ciertos itinerarios educativos relacionadas con su historia previa al ingreso en un recurso residencial, así como otras relacionadas con su estancia en el recurso, con el centro escolar, con la red de iguales o con la legislación educativa vigente. No obstante, en esta comunicación únicamente vamos a exponer las causas que explícitamente mencionan las y los jóvenes.

El peso de la historia familiar

Una de las razones que las y los adolescentes mencionaron de por qué las NNA atendidos generalmente realizaban estudios de ESO y CFPB fue el peso que podía tener la historia familiar, siendo éste un obstáculo para poder centrarse y dar prioridad a los estudios, «*depende que ha vivido*» (Sahara). En palabras de otra joven,

Yo creo que es que a cada persona le afecta de una manera la vida que ha tenido. Claro, ¡es que hay historias e historias! ¡Uff! (Steisy).

La influencia de la red de amistades

Otra de las razones que mencionaron varios jóvenes fue la influencia de sus amigas y amigos y los itinerarios educativos que seguían éstas y éstos. Esta razón fue mencionada, tanto por quién se sintió influenciado, como por quienes percibían esta influencia en sus compañeros y compañeras del recurso residencial.

«Luego también es mucho, no la presión social, pero si yo no voy al CIP, no es que sólo no voy yo, es que el de al lado tampoco va, ni tú tampoco, ni el del otro lado, entonces es que no estoy yo, es que estamos 5 tíos o 5 tías pues que no queremos hacer nada, pues me voy a ir a echar un petilla a la Trini, ¿sabes? Que todo influye en todo. Yo a mi CIP iba sola, lo que pasa que yo ahí tenía amigos míos, ¿sabes?» (Wiily)

Las expectativas depositadas en ellas y ellos

La mayoría de las y los jóvenes mencionaron las bajas expectativas percibidas de los equipos educativos de los recursos residenciales donde habían estado atendidos en cuanto a su formación en particular y en cuanto a su futuro en general. Entre los argumentos de las y los jóvenes se hizo alusión a la edad de los 18 años como una edad de un antes y después en la intervención de los equipos, que pudiera determinar en cierto modo, sus expectativas propias.

Ninguna, ninguna, de hecho, eh... de hecho, la única expectativa era ir a clase y ya me olvido (Amelie).

Ellos querían que, ellos querían ver lo más fácil, ¿sabes? No sé, en plan de... ¡ten un trabajo ya! ¿Quién te dice que yo quiera trabajar ahora, tío? O no sé, es como que, tú a los 18 años no tienes a nadie y al final, tú tampoco sabes cómo voy a acabar en el piso, también nos decían: ¡igual no hay plazas, no sé qué! no hay plazas igual en el piso de mayores. Muchas veces esos miedos, ¿sabes? (Omar).

La motivación por parte del equipo educativo del recurso residencial

Otra de las razones que la mayoría de las y los jóvenes mencionaron como influyentes fue la motivación y priorización de los estudios por parte de los equipos educativos de los recursos residenciales donde habían estado atendidos. Hay que señalar que hubo quien sintió que a ella se le motivaba «*sí, un montón*» (Wiily) o «*te decían: hay que estudiar, hay que estudiar*» (Antonio), pero la mayoría contestó que «*para nada*» (Steisy). De hecho, hubo quien incluso, había sentido que se le había motivado u orientado hacia determinado itinerario educativo.

Yo podía haber seguido, me hubiera gustado haber seguido, seguir estudiando y era al revés, me dijeron que no podía, o sea, que era mucho mejor para mí, que al final ni tan mal, pero no. Al revés, no notaba yo especial apoyo para que siguiera estudiando sino lo contrario, más bien que tuviese que trabajar cuanto antes. Me dijeron hacer un CIP que era lo mejor para mí, que a los 18 años acababa con una formación y eso, que tuviera una formación que era el graduado escolar, en vez de sólo en graduado escolar (Ismael).

Por otra parte, una joven sí que le había motivado a estudiar y a realizar un itinerario educativo más largo, aunque, no percibía esta motivación hacia el resto de las y los adolescentes con lo que había vivido. Como ella comentaba, *de hecho siempre me han dicho que estudie carrera, que no me vaya por las ramas, que me deje de CIP, que me deje de tonterías, que vaya a estudiar algo porque está chungo y hay que estudiar* (Africa).

3.3. Factores facilitadores y obstaculizadores del itinerario educativo

En las entrevistas se les preguntó a las y los jóvenes acerca de qué factores podían haber facilitado u obstaculizado la realización y la continuación de sus estudios durante su estancia en los recursos residenciales de protección. Algunos de estos factores han sido facilitadores para algunas y algunos, y obstaculizadores para otras y otros.

Espacio físico adecuado en el recurso residencial

En cuanto a los factores facilitadores todas y todos los jóvenes han mencionado que tenían un espacio físico adecuado en el recurso residencial para realizar sus tareas escolares y poder estudiar en el piso. Aunque tuviesen un lugar físico, en los testimonios queda latente que «*un piso nunca es tranquilo*» (Amelie) para estudiar. Muy unido a la no tranquilidad y buen clima para el estudio está la crítica de jóvenes de la falta de priorización a los estudios en los pisos, invitándoles a las personas que querían estudiar a hacerlo en la biblioteca como podemos entrever en el siguiente fragmento,

Y ellos, eso es lo que me decían: ¡sal de casa si quieres estudiar! O sea, ¡es como que les daban más importancia a los que no hacen nada que a los que están haciendo algo! Y yo, no me cabía en la cabeza y yo siempre, a partir de ese momento, siempre ya estudiaba fuera porque daba igual, hablase o no hablase con los educadores o a los chavales les dijeran; baja el volumen de la música, un momento lo bajan, hasta dos minutos, hasta que se van los educadores... luego lo vuelven a subir. Es, no sé, no sé tío, es... no sé, para mí le deberían dar mucha más importancia a los estudios, pero en esa casa no lo veía (Brigitte).

Ubicación del centro educativo

Uno de los factores obstaculizadores para el estudio de las NNA que mencionaron distintas y distintos jóvenes fue la ubicación del centro educativo. En la mayoría de los casos, sobre todo las y los que acudían a un CFPB, debían acudir a centros educativos que estaban a «*dos horas*» (Antonio) o «*muy lejos, estaba mucho tiempo fuera, cogía 5 autobuses todos los días*» (Carolina). Este largo trayecto hacía que, a veces, hiciesen «*piras*» (Wiily)

Por otra parte, quienes acudían a un centro educativo cercano al recurso residencial, lo valoraban positivamente y consideraban que era facilitador para el estudio y para su vida en el pueblo o ciudad donde residían.

No tenía a nada el cole, era salir de casa y el cole estaba enfrente y el anterior también, ¡eh! no sé porque, pero a un tiempo, diputación creo que les decía a los pisos que buscasen lo más cerca del piso posible! Y mejor, igual salía y a los 5 minutos estaba ahí... ¡y estaba bastante bien! tenía mucha más libertad, podía salir solo, con mis amigos, estaba muy bien la verdad (Omar).

Clases particulares

Otro de los factores facilitadores para el estudio era el pago de clases particulares. Todas y todos los jóvenes comentaron que desde los recursos residenciales se pagaban clases particulares siempre que éstas fuesen necesarias, «*se ofrecían, pero para ir aprobando, o sea no para aspirar a algo más sino para ir aprobando y de cara a la galería: va aprobando*» (Amelie).

Según comentaban las y los jóvenes para recibir las clases había que «*necesitabas un papel del profesor del cole que acreditase que necesitabas clases y luego ya se mandaba a Dipu*» (Steisy).

Entre las y los jóvenes, hubo quienes durante su estancia recibieron clases particulares y quienes no, pero en todos los testimonios quedó latente que si había una necesidad podía recibir clases particulares pagadas por el recurso residencial y/o la Diputación³.

Por otra parte, hubo jóvenes que criticaron el poder recibir clases particulares acerca de otras formaciones como idiomas que, al no necesitarlas, no se les pagaron.

Y luego me quería apuntar a un idioma, pero como era X euros la hora, no. Pero que yo quería estudiar ese idioma, que no es que yo quiera ir a dibujar o a hacer deporte, no, no, quería estudiar ese idioma para luego hacer el examen y luego tener la titulación del idioma porque (...) por ejemplo, dando clases o poder dedicarme... ya para el mundo laboral, porque ahora mismo saber ese idioma me abre más puertas que no saberlo y no me lo quisieron pagar, no (Sibyl).

Las clases particulares las recibían en academias, en una oferta del centro educativo donde estudiaban o a través de un programa de voluntariado de estudiantes de una universidad vasca que les ofrecían clases particulares a NNA en AR.

Acompañamiento educativo

Otro de los factores facilitadores mencionados por las y los jóvenes fue el apoyo del equipo educativo a la hora de realizar los deberes de centro educativo o el hábito de tener que realizar algunos ejercicios en los recursos por las tardes, fines de semana o verano.

Como comentaban algunas jóvenes,

pues igual tenías una hora obligatoria al día, yo qué sé, que luego te la saltabas como querías, ¿no? pero... sí, sí que era...» (Sahara). En verano también a algunos les ponían deberes» (Amelie).

A los jóvenes que llegaron desde otro país a una edad cerca a la mayoría de edad, les enseñaban a leer, a escribir en castellano. Como un joven comentaba, «*educadores siempre poner trabajos para aprender castellano*» (Mohamed)

Al igual que los anteriores factores, no fueron facilitadores para todas y todos los jóvenes, sino que, fueron obstaculizadores por la ausencia de este apoyo. Como comentaba Antonio, a él no le revisaban ni le ayudaban a hacer los deberes, él «*pues cuando llegaba el autobús y a una amiga que tenía hecho pues a copiar a ella*».

³ Para paliar esta situación el Grupo de Investigación en el que se inserta este trabajo está promoviendo un programa de acompañamiento educativo con alumnado voluntario de la UPV/EHU.

La falta de ayuda en la realización de los deberes puede deberse, en algunos casos a que las y los profesionales no tienen formación específica en esa materia educativa. Como relataba Sibyl, ¿y de ayuda de los educadores para los estudios? S: nada. Claro, porque ellos conocimientos de XX no tienen.

Fomento de capacidades

Otro de los factores que en las entrevistas ha aparecido como obstaculizador es el de que las y los profesionales no fomenten las capacidades de las NNA y se les considere como no capaces de realizar itinerarios educativos más largos. Este factor, únicamente es identificado y criticado por jóvenes que han continuado sus estudios y están realizando estudios superiores. Rescatando algunas voces, jera la primera que aprobaba, la primera que entraba en la universidad de la historia de Diputación, (...) por qué no se refuerzan las capacidades de las personas en mi opinión» (Amelie).

¡Que no nos ven capaces! Yo veo eso, a mí, por ejemplo, no, en mi caso no, porque yo ya estaba haciendo bachiller cuando entré, pero, a los demás, no sé, ¡como que no son capaces!, ¡como que no son capaces de llegar a tanto!» (Brigitte).

Todos los factores anteriormente mencionados han sido facilitadores y obstaculizadores al mismo tiempo; facilitadores para el que ha podido contar con ellos durante su estancia y obstaculizadores para quienes no han podido de disponer de ellos. Sintetizando, los factores que las y los jóvenes han mencionado serían los siguientes:

- Un espacio adecuado para estudiar.
- La ubicación de los recursos residenciales.
- El pago de clases particulares.
- La priorización a los estudios en los recursos residenciales.
- Transmitir unas altas expectativas a las NNA.
- Motivar a las NNA para que estudien y continúen estudiando (y no dirigirles directamente hacia un determinado itinerario educativo).
- El apoyo del equipo educativo a la hora de realizar los deberes.
- El inculcar un hábito de estudio.
- Fomentar las capacidades de las NNA realizar itinerarios educativos más largos.

Estos no son los únicos factores que se han revelado en la investigación, sí en cambio los mencionados explícitamente por el colectivo de jóvenes.

4. Discusión y conclusiones

Lo aquí expuesto sólo son algunos de los resultados preliminares y no concluyentes de la investigación. No obstante, los resultados aquí presentados concuerdan con lo expuesto en otras investigaciones. En las entrevistas del colectivo de jóvenes se ha podido observar la presencia mayoritaria de itinerarios educativos profesionalizantes básicos entre las NNA en AR en sus entrevistas, mencionando los estudios superiores como casos excepcionales y nada habituales. Esto concuerda con lo expuesto por Harvey et al. (2015).

Las razones mencionadas por las y los jóvenes influyentes en sus itinerarios educativos, esto es, la historia de vida, la influencia de la red de iguales, las expectativas (bajas principalmente) de los equipos educativos y la motivación (o la falta de ésta) concuerdan con la mayoría de las dimensiones expuestas por Montserrat y Casas (2010) y Ferrandis (2009).

Montserrat et al. (2013) mencionaron una serie de factores facilitadores para la continuidad de los estudios de jóvenes tutelados durante su estancia (ver. pág.5), algunos de ellos mencionados también por las y los jóvenes de nuestra investigación como: la prioridad del tema escolar durante el acogimiento; la elevada implicación del guardador en el tema escolar; las altas expectativas de los equipos en el tema escolar; la transmisión del valor de los estudios por parte del equipo educativo del recurso



o la importancia de que se escuche su opinión y de que se tenga en cuenta en la orientación hacia determinados itinerarios educativos. Por otra parte, el factor del espacio adecuado expresado por las y los jóvenes, concuerda con los resultados de la investigación de Martin y Jackson (2002).

Estos factores mencionados por distintas y distintos autores, al igual que las y los jóvenes de la investigación son de gran aporte, ya que nos ofrecen pistas de dónde debemos poner el foco para fomentar el tema escolar y la continuidad de los estudios e intentar paliar así, la situación de desigualdad y la desventaja social en la que se encuentran.

Referencias bibliográficas

- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Cashmore, J., Paxman, M. y Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & fostering*, 31 (1), pp, 50-62. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/030857590703100109>.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista española de pedagogía*, 236, 13-29.
- Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA) (2017). *Memòria 2016*. Barcelona: FEPA i Diputació de Barcelona. Recuperado de https://www.fepa18.org/wpcontent/uploads/2013/10/Memoria_FEPA-cat2016.pdf.
- Ferrandis, A. (2009) El sistema de protección a la infancia en riesgo social en Vélaz de Medrano, C. (Ed.) *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-153). Barcelona: GRAO.
- Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L., y Luckman, M. (2015). *Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers*. Perth, Australia: National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University. Recuperado de <https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2015/03/Out-of-Care-Into-University.pdf> (Consultado el 19 de mayo de 2018).
- Jackson, S. y Martin, P. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121–130. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>.
- Jackson, S. y Thomas, N. (1999) *What Works in Creating Stability for Looked After Children*. Barnardos: Ilford.
- Mallon, J. (2007). Returning to education after care: protective factors in the development of resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), pp,106-117.
- Martín, E., Muñoz, C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), pp, 376-382.
- Melendro et al. (2016) *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320595864_Jovenes_sin_tiempo_Riesgos_y_opportunidades_de_los_jovenes_extutelados_en_el_transito_a_la_vida_adulta_Investigacion_Young_people_without_time_Risks_and_opportunities_of_the_extutelated_youth_into_the_.
- Montserrat, C., González, M. y Malo, S. (2009). Podem identificar alguns factors d'èxit en l'acolliment d'infants i adolescents en els CRAE?. *Butlletí d'Inf@ncia*. 41. Recuperado de http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2010/links/41-profunditat1.pdf.
- Montserrat, C y Casas, F. (2010). Educación de jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educatio Siglo XX1*, 13(2), 117-138. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/240/198>.
- Montserrat et al. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Informes, estudios e investigación 2011. Madrid: Ministerio de sanidad, política social e igualdad. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>.
- Panchón (dir.) (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Recuperado de <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>.



Subirats, J. et al. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7–13.



La acción social al servicio del bien común: los programas de educación emprendedora escolar en España

Montero-Pedrera, Ana-María

Facultad de CC. de la Educación, Sevilla, España
pedrera@us.es

Resumen

En los últimos lustros han surgido numerosas experiencias y programas sobre educación emprendedora. No todas han tenido el mismo éxito en su aplicación. Han ido surgiendo a lo largo de la geografía española y se han ido estableciendo en nuestro sistema educativo.

Aplicando la metodología comparada, se analizarán los programas, que se han puesto en práctica en los diversos niveles educativos, y veremos sus principales centros de interés.

En este estudio se han valorado 12 iniciativas, llevadas a cabo en los niveles de infantil y primaria y 35 en los de enseñanza secundaria (ESO, Bachillerato y FP).

Después de realizar el análisis pensamos que la escuela necesita del emprendimiento, abandonando el punto de vista economicista tradicional, basándose en la vertiente humana y personal, entendiendo todo ello como competencia en autonomía e iniciativa personal. La educación del alumnado será la beneficiada, ya que con ello se posibilita la autonomía y la responsabilidad en el diseño, gestión y ejecución de sus propios proyectos personales. Aspectos que recogen las diferentes normas legales, como la LOE (2/2006), la LEA (17/2007) y la LOMCE (8/2013) cuando se refieren al desarrollo del espíritu emprendedor, la confianza en si mismo, el sentido crítico, la responsabilidad o la iniciación en la actividad emprendedora y empresarial

Abstract

In the last few years, numerous experiences and programs on entrepreneurial education have emerged, but not all have had the same success in their application. They have been arising throughout the Spanish geography and have been established in our educational system.

For this, and applying the comparative methodology, the programs will be analyzed which have been put into practice at various educational levels, and we will see their main centers of interest. In this study, 12 initiatives carried out at the infant and primary levels and 35 at the secondary levels (Compulsory Secondary Education (CSE), Bachelor and Vocational Training) were evaluated.

In conclusion with this analysis, we think that the school needs entrepreneurship, leaving the traditional economist point of view, based on the human and personal aspect, we understand all of this as a competence in autonomy and personal initiative. The education of the students will be the beneficiary, since this will allow autonomy and responsibility in the design, management and execution of their own personal projects. Aspects that reflect the different legal norms, such as LOE (2/2006), LEA (17/2007) and LOMCE (8/2013) when they refer to the development of entrepreneurial spirit, confidence, critical sense, responsibility or initiation in the entrepreneurial and business activity.

Palabras clave: educación emprendedora, economía social, iniciativa personal, autonomía, responsabilidad.

Keywords: entrepreneurship education, social economy, personal initiative, autonomy, responsibility.

INTRODUCCIÓN

El emprendimiento es un fenómeno que aparece, de manera cotidiana, en prensa, radio y en televisión, en el discurso de políticos, periodistas, economistas o educadores. En todos los sectores tiene cabida, entre ellos en la escuela. En España, su estudio es relativamente reciente, puesto que la primera tesis referida a este tema es de 1980 y no hubo otra hasta 1991. No obstante, en la actualidad proliferan estudios de todo tipo (Donoso, 2017).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.056>



Para estudiar la situación actual de la iniciativa emprendedora en el ámbito escolar, entre los niños y adolescentes de nuestro país, se plantea este estudio. Se analizarán diversas iniciativas, llevadas a cabo, en los niveles de infantil y primaria y en enseñanza secundaria (ESO, Bachillerato y FP), también en educación especial, escuelas taller y enseñanzas artísticas, a lo largo de toda nuestra geografía, destacando la desigual proporción.

Es muy necesario que desde todos los niveles educativos se promocionen experiencias y proyectos vinculados a la formación de competencias emprendedoras. Es imprescindible la colaboración y el estímulo de profesorado, ya que con ellas se van a formar en aptitudes y en actitudes transversales como pensamiento crítico, iniciativa, solución de problemas o trabajo colaborativo; por tanto, es necesario seguir apostando por la inversión educativa (De la Torre, Luis, Camino, Escolar, Palmero y Jiménez, 2016).

1. IMPORTANCIA DE LA INICIATIVA EMPRENDEDORA

El emprendimiento es un fenómeno de estudio abordable desde diversos ámbitos, de ahí su carácter interdisciplinar y poliédrico. Diversas materias han estudiado el emprendimiento: economía, sociología, antropología o pedagogía, entre otras. Esto se constata, dada la variedad de perspectivas teóricas y metodológicas, así como los objetivos que han amparado los estudios realizados. Respecto a las definiciones, todas nos muestran una visión del emprendimiento centrada en algún aspecto en concreto, pero difícilmente encontraremos una definición integral. Evidentemente, el emprendimiento está ligado al concepto de competencia y este binomio lo observamos desde que apareció la LOGSE, instalando en nuestra cotidianeidad la educación por competencias. Quizás por eso se hace necesario revertir las sensaciones negativas hacia esta corriente y visualizar nuevas oportunidades que mejoren la educación (Donoso, 2017).

La educación basada en competencias puede resultar muy fructífera, si se conduce hacia su verdadero sentido: la formación del estudiante y la dotación de herramientas que le permitan la construcción de sus proyectos de vida, que debe ser la premisa fundamental de cualquier educador (Shane y Venkataraman, 2000).

La educación puede contribuir enormemente a la creación de una cultura emprendedora, que debe empezar por los más jóvenes y en la escuela. Impulsar las actitudes y capacidades emprendedoras, además de beneficiar a la sociedad, puede resultar útil en todas las actividades laborales y en la vida cotidiana (Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Con el nuevo siglo, la Unión Europea comenzó su promoción del emprendimiento. Han sido numerosos los documentos, declaraciones, informes, programas... desde las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa y del Consejo Europeo de Santa María de Feira, de 2000 hasta la actualidad. En esta primera ocasión se planteó una de las primeras iniciativas para fomentar la educación y el espíritu emprendedor. Se establece que Europa debe educar el espíritu emprendedor y las nuevas habilidades desde una edad temprana, fundamentalmente durante la enseñanza secundaria y universitaria. Asimismo, se propone que debe transmitirse en todos los niveles escolares un conocimiento general sobre la actividad y el espíritu emprendedor y que deben crearse módulos específicos sobre temas empresariales, que constituyan un elemento fundamental de los programas educativos de la enseñanza secundaria y superior. Finalmente, se anima a alentar y fomentar los empeños empresariales de los jóvenes y desarrollar programas de formación adecuados para directivos de pequeñas empresas.

Amparados en la la entrepreneurship education, numerosos países han incluido la iniciativa emprendedora en sus currículos o han decidido hacerlo en el futuro. Los individuos tienden a recibir formación en emprendimiento como parte formal de su educación. Esto demuestra la importancia que tienen las escuelas, institutos y universidades en el establecimiento de una base para el emprendimiento. Teniendo en cuenta que la formación formal se solapa con la informal, la formación formal debería centrarse en proporcionar una base. Sin embargo, es probable que muchas personas necesiten conocimientos y habilidades específicas en el momento en el que empiecen a interesarse en emprender o ya hayan comenzado a hacerlo (Coduras et al 2010).

España se comprometió, a partir del año 2000, a promover el espíritu emprendedor en su sistema educativo. Como consecuencia de ello, se incorporaron en la Ley de Calidad de la Educación de 2002, los principios básicos de la iniciativa emprendedora en el conjunto de aspectos de calidad que el sistema educativo pretende ofrecer a los estudiantes. Dentro de los objetivos generales de cada



nivel educativo se incluyen aspectos relacionados con las competencias que los alumnos deben desarrollar, y, entre ellas, se encuentra la iniciativa emprendedora.

En 2006, la Ley Orgánica de la Educación recoge entre sus fines desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, como una competencia transversal en todo el proceso educativo. Si bien en España hay una preocupación y una motivación cada vez mayores por incluir la enseñanza de aspectos relacionados con la iniciativa emprendedora en la escuela primaria y secundaria, los resultados evidencian algunas dificultades como que la escuela promueve valores relacionados con el mundo del trabajo, pero no específicamente empresariales; no hay coordinación con la educación informal (familia, entorno, medios de comunicación), por lo tanto, en muchos casos, la transmisión de valores y modelos de referencia no se logra; que el enfoque actual de la educación coarta aspectos como la creatividad, en beneficio de la uniformidad; que no se utilizan recursos didácticos adecuados para fomentar la iniciativa emprendedora; o que el profesorado no está suficientemente preparado. A pesar de todo ello, si podemos ser optimistas porque cada vez son más abundantes las Comunidades autónomas que asisten al nacimiento y puesta en marcha de iniciativas, tanto públicas como privadas, que dentro del ámbito educativo. Todo ello, evidencia el aumento de la concienciación de las diversas instituciones, como del profesorado, principal agente que las estimula (Alemany y otros, 2011).

2. PROCESO METODOLÓGICO

La investigación que se presenta es un estudio comparado, se contrastan los programas de educación emprendedora en los niveles educativos no universitarios en España. Partimos de estrategias heurísticas, para realizar el análisis de todos los factores que intervienen.

Siguiendo a Velloso y Pedró (1991), hemos organizado el trabajo en tres fases: descriptiva, interpretativa y yuxtaposición. En la primera, hemos revisado toda la información sobre iniciativas en educación emprendedora; en la interpretativa hemos organizado en cuadros y comparado los datos, con grandes categorías: comunidad autónoma organizadas por orden alfabético, nivel educativo, título del proyecto y entidad que organiza/subvenciona, con esta organización tenemos una visión geográfica de conjunto. En la última fase, de yuxtaposición, hemos contrastado la información, intentando encontrar los aspectos coincidentes y diferentes.

En la muestra se han analizado 47 proyectos, de los diferentes niveles educativos (educación infantil, primaria, especial, ESO, Bachiller, FP, escuela taller y enseñanzas artísticas) que se detallan a continuación:

Comunidad	Nivel educativo	Nombre	Responsable
Andalucía	Primaria, ESO, Bachillero, FP	Plan para el fomento de la cultura emprendedora en el Sistema educativo público de Andalucía	Consejerías de Educación, Economía e Innovación y de Empleo,
Andalucía	Primaria, ESO, Bachiller, FP	Miniempresas educativas. Generación-e (EME, EJE, ÍCARO)	Consejería de Educación, Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza
Andalucía	FP Superior	Competición de ideas de negocio. Emprende joven	Consejería de Educación, Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza
Andalucía	ESO, Bachiller	Music Hero: emprende tu reto	Consejería de Educación Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza
Andalucía	Primaria, ESO, Bachiller, FP	Elaboración de recursos educativos relacionados con la Cultura emprendedora	Consejería de Educación
Aragón	FP, Bachiller	Emprender en la escuela	Instituto Aragonés de Fomento





Asturias	Primaria	Emprender en mi escuela (EME)	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	Primaria, ESO	Emprendiendo en familia	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	Educación Especial	Una empresa en mi centro (EMC)	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	Primaria, ESO	C+e, laboratorio de comunicación y educación / cST radio	Fundación Santo Tomás / Colegio Santo Tomás
Asturias	FP	Empresa e iniciativa emprendedora (EIE)	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	ESO, Bachiller, FP	Empresa joven europea (EJE)	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	ESO	Jóvenes emprendedores sociales	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	ESO, Tecnología	Programa educativo de tecnología, innovación y trabajo (PETIT)	Ciudad Tecnológica Valnalón
Asturias	Bachiller, FP, Enseñanz. Artísticas	Taller para emprender (TMP)	Ciudad Tecnológica Valnalón
Cantabria	FP	Talleres creativos de creación de empresas	Sodercan
Cantabria	Infantil, Primaria, ESO, Bachiller, FP	Escuela juventud emprendedora de Cantabria	EJECANT
Cantabria	FP	Plan de fomento del espíritu emprendedor en la FP inicial de Cantabria	Dirección General de FP y Educación permanente
Cantabria	Escuelas Taller	Sorprendedores en la ET	Servicio Cántabro de Empleo
Cataluña	Infantil, Primaria	Emprendre a l'escola	Ajuntament de Vilanova i la Geltrú
Cataluña	Infantil, Primaria	Escola transformadora	La Colactiva
Cataluña	Primaria	Tivo creativo. Explorando la creatividad	Nova Group
Cataluña	ESO, Bachiller, FP	BE AN entrepreneur	Fundació Escola Emprenedors
Cataluña	FP	Programa SEFED (simulación de empresas con fines educativos)	Fundació Inform

Cataluña	ESO	Cooperativismo a l'escola	Federació de cooperatives d'Ensenyament de Catalunya
Cataluña	FP	Innova FP. CAT	Centro de FP.CAT de la Garrotxa
Extremadura	Primaria	Junior emprende	Junta de Extremadura
Extremadura	3º ESO	Imagina y emprende	Junta de Extremadura
Extremadura	ESO, FP	Teen emprende y Expert emprende	Junta de Extremadura
Galicia	ESO, Bachiller, FP	Eduemprende actua	CEEI Galicia, Bic Galicia
Galicia	FP	Eduemprende proyecta e idea	CEEI Galicia, Bic Galicia
Galicia	Primaria, ESO, Bachiller, FP	Plan de emprendimiento en el sistema educativo en Galicia	Consejería de Educación.
Madrid	Primaria	Proyecto IOVA: la ópera, un vehículo de aprendizaje	Fundación SaludArte y el Teatro Real
Madrid	Primaria	Mi primera empresa	Fundación Universidad - Empresa
Madrid	Primaria	Creamos nuestra empresa	Fundación Créate
Murcia	Infantil, Primaria, ESO, Bachiller, FP	Proyecto YES (Young entrepreneurship strategies)	Centro europeo de empresa e innovación de Murcia
Navarra	Primaria, ESO, Bachiller	Tribucan	Fundación Caja Navarra
Navarra	FP	FP, emprendimiento e innovación	Servicio de FP. Departamento de Educación
País Vasco	ESO, Bachiller, FP	Social dreamers. Emprendizaje social juvenil	EDEX
País Vasco	ESO, Bachiller, FP	Aprender a emprender (explot esperientzia)	Bilbao Ekintza
País Vasco	FP	Urratsbat	TKNIKA
Valencia	FP	Emprende plus (e+)	Impiva-CEEI

Valencia	Bachiller, FP	Premios MONKEY	CEEI Castellón
Valencia	ESO, Bachiller, FP	Torneo atrévete a emprender	Diputación de Castellón a través de los centros Cedes y Momento Cero
España	ESO, Bachiller FP	Fomento del espíritu emprendedor en ESO, FP y Bachillerato y Competencias para emprender	Consejo Superior de Cámaras / Fundación Incyde
España	FP	Empresa e iniciativa emprendedora en la FP del sistema educativo español	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección general de FP
España	Primaria, ESO, Bachiller, FP	Aprender a emprender	Fundación Junior Achievement España

3. RESULTADOS

Enumeramos los resultados de cada una de las categorías comparadas: comunidad autónoma, nivel de enseñanza, título e institución que subvenciona.

- Comunidad autónoma: la mayoría de las iniciativas surgen en este ámbito, de manera que solo hemos contabilizado tres proyectos a nivel nacional. Siendo las más prolíficas Asturias, Cataluña y Andalucía, con 9, 7 y 5 respectivamente; y las menos Aragón, Murcia y Navarra, con 1, 1 y 2 actividades. Constatamos que no tiene que ver con la variable de que sea una región uniprovincial o multiprovincial.
- Niveles de Enseñanza: es un aspecto difícil de cuantificar, debido a que la mayoría de los planes de emprendimiento están destinados para varios niveles. Empero, podemos destacar que existen 5 destinados a Primaria, 4 a ESO, 1 a Educación especial, 9 a FP, 1 a escuela taller, abarcando diversos niveles 27 de ellos. Haciendo hincapié en que 4 de ellos incluyen la educación infantil y 19 el bachillerato. Es meridianamente claro que el nivel más beneficiado es el bachiller. Analizando este aspecto en función de las comunidades, Asturias que tiene el mayor número, no incluye el nivel infantil entre sus destinatarios, sino Cataluña, Murcia y Cantabria.
- Título: es sugerente el resultado, ya que 30 de ellos mencionan la palabra emprender o emprendimiento, tanto en castellano como en otros idiomas. Otro de los términos más repetidos es el de empresa, en 9 ocasiones. Queda patente que la intención de todos los proyectos es incitar a la actividad emprendedora en el ámbito escolar, ya sea por medio de creación de empresas o por animar la competencia emprendedora.
- Institución: hay variedad, pero la mayoría son organismos dependientes del Estado o de las autonomías. En Asturias, el caso del Ciudad Industrial del Valle del Nalón, S.A.U. (Valnalón), que es una empresa pública dependiente de la Consejería de Empleo, Industria y Turismo, creada en 1987 que entre sus objetivos está el desarrollo de proyectos educativos estructurados a lo largo de todos los niveles educativos obligatorios. Conscientes de que el emprendimiento debe comenzar a edades tempranas impulsan desde la enseñanza primaria hasta el Bachiller y los ciclos formativos. En Cantabria nos encontramos con la Sociedad para el Desarrollo Regional de Cantabria S.A. (SODERCAN), sociedad pública adscrita a la Vicepresidencia y Consejería de Universidades, Investigación, Medio Ambiente y Política Social; EJECANT, que es la Escuela Juventud Emprendedora de Cantabria, dependiente de la Dirección General Juventud y Cooperación al Desarrollo; el ayuntamiento de Vilanova y la Geltrú. También encontramos fundaciones como la Santo Tomás, en Asturias, de inspiración cristiana; Fundació Escola Emprendors,



Fundació Inform, Federació de cooperatives d'Ensenyament de Catalunya, Fundación SaludArte y el Teatro Real, Fundación Universidad- Empresa, Fundación Créate, Fundación Caja Navarra o Fundación Junior Achievement España. Y otros son empresas o asociaciones, como la ColActiva que es una plataforma de investigación abierta que se dedica a la generación y organización técnica, talleres de creatividad, gestión y edición de contenidos de estudio y al impulso de la educación emprendedora; Nova Group o el Centro de FP.CAT de la Garrotxa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Constatamos que la iniciativa emprendedora es susceptible de desarrollarse desde los primeros momentos escolares; además existe una estrecha relación entre una adecuada oferta educativa en emprendimiento y una mayor actividad empresarial. Empero, la realidad es que la oferta educativa para estimular la capacidad emprendedora en el alumnado en todos los niveles sigue siendo escasa en nuestro país. Por este motivo, el trazado de la educación emprendedora tendría que comenzar en la educación infantil y primaria, proseguir en educación secundaria y el bachillerato, y finalizar en la universidad. El objetivo sería desarrollar en los estudiantes, desde edades tempranas, habilidades diversas; entre ellas estarían la participación social, el aprendizaje, el pensamiento, el trabajo o la resolución de problemas, para que cuando sean adultos, tomen el control de su propia vida. Por lo tanto, se puede establecer como objetivo principal de la educación en emprendimiento que las personas desarrollen actitudes positivas hacia la iniciativa emprendedora.

Hemos mostrado experiencias de buenas prácticas emprendedoras en la educación. No obstante, el espíritu emprendedor, o iniciativa emprendedora, no es un elemento nuevo para el sistema educativo español o que aparezca por primera vez con la entrada en vigor de la LOE. Es una materia que se venía desarrollando desde finales de los años 80, en algunos centros educativos. Así, existe un buen número de actividades curriculares y extracurriculares en todas las comunidades autónomas, aunque en algunos casos, se trata de iniciativas articuladas en torno a una estrategia regional de fomento de la cultura emprendedora y en su mayoría son actuaciones aisladas que requerirán de mayor extensión, sistematización y apoyo en el futuro.

Citamos algunas excepciones en que las Consejerías implicadas cooperan y canalizan su esfuerzo a través de una entidad que se responsabiliza de las actividades de educación, en iniciativa emprendedora (Valnalón, Fundación Red Andalucía Emprende, Gabinete de Iniciativa Joven en Extremadura o el País Vasco con Tknika). Lo sobresaliente es aún la escasa coordinación y cooperación entre las diferentes Consejerías con responsabilidad en la materia (Pérez, 2010).

Igualmente, donde la actividad de las Consejerías aún no se ha desarrollado suficientemente, encontramos la iniciativa de las Cámaras de Comercio, Asociaciones de Jóvenes Empresarios y Centros Europeos de Empresas e Innovación (CEEI). Frecuentemente, son los centros educativos los que se dirigen directamente a estas entidades públicas o a otras entidades privadas buscando dicha oferta educativa. A veces, una cooperación concreta ha llegado a convertirse, en ocasiones, en una colaboración, involucrándose todos los responsables institucionales y logrando una coherente programación de las actividades educativas.

También destacamos la creación de viveros de empresas en centros educativos y en CEEI (Asturias, Galicia o País Vasco), que se convierten en el punto de encuentro entre el mundo empresarial y el de la educación. Tienen una función determinante como ejemplo y pueden servir como evaluadores de las empresas creadas por los estudiantes, sobre todo en Formación Profesional, donde tenemos atisbos del éxito de participación del alumnado porque pueden experimentar directamente la creación de una empresa y apoyarse en sus tutores para lanzarse a su explotación si las perspectivas de éxito son favorables.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, L.; Álvarez, C.; Planellas, M. y Urbano, D. (2011). Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España. Barcelona: Fundación Príncipe de Gerona- ESADE. https://issuu.com/marketing_esade/docs/lbiee_documentofinal_27-07-2011_rev_oct11?e=1459172/2569855.
- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Fomento del espíritu emprendedor en la escuela. Madrid: Comunicación, S.L. https://issuu.com/ydeandoequipo/docs/fomento_esp__ritu_emprendedor_en_la.
- Corduras-Martínez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Saemundsson, R. J., & Schott, T. (2010). Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training. GERA. <https://strathprints.strath.ac.uk/28210/>.
- Donoso González, M. (2017). Evaluación de la educación emprendedora en la adolescencia. Incidencia del programa ICA-RO en la identidad emprendedora. Tesis Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/65029>.
- Pérez Cachafeiro, T. (2010): Iniciativa emprendedora en la educación en España. Estado de situación y propuestas. Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. <http://docplayer.es/8067665-Ministerio-de-industria-turismo-y-comercio.html>.
- Shane S. y Venkataraman S. (2000), The Promise of Entrepreneurship in Field of Research, Academy of Management Review., vol. 25, nº 1, 217-226. <http://www.sciepub.com/reference/96118>.
- Tamara de la Torre Cruz, T.; Luis Rico, M.L.; Escolar Llamazares, M.C.; Palmero Cámara, M.C. y Jiménez Eguizábal, J.A. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Nº 86, 131-144. <http://www.redalyc.org/html/274/27447325010/index.html>.
- Velloso, A. y Pedró, F. (1991). Manual de Educación Comparada. Vol I. Conceptos Básicos. Barcelona: PPU.

Formación y comunicación para la sostenibilidad y la equidad

Valls, Ramona
Universidad de Barcelona
ramonavalls@ub.edu

1. Importancia social y pedagógico-comparativa del tema. Propuestas educativas a la exclusión económica y social

En el año 2005 la UNESCO se planteó para abordar el desarrollo sostenible, trabajar en una triple finalidad: a) promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad; b) integrar el desarrollo sostenible e todos los niveles de todos los sistemas educativos; c) intensificar la cooperación internacional a favor de la elaboración y la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación.

Ya en la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro en 1992, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo se reunió con el objetivo de conseguir una alianza mundial más equitativa en la cooperación entre estados, otros sectores claves de la Sociedad y las personas. La educación se propuso como instrumento imprescindible para poder alcanzar el desarrollo sostenible. Los dos principales documentos de Trabajo fueron la Carta de la Tierra y la Agenda del Siglo XXI. En Río de Janeiro se vio la necesidad de trabajar conjuntamente tres componentes de la educación: a) reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible; b) aumentar la sensibilidad pública hacia la temática sostenible y equitativa; c) fomentar la capacitación técnica para actuar mejor.

Y en la Declaración de Tesalónica, Grecia 1997, la Conferencia Internacional de Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad llegó a un acuerdo contenido en la Declaración. Por su valor en relación a esta comunicación de Educación Comparada, destacamos dos textos de la Declaración, seleccionados por García Gómez y Nando Rosales (2000: 45).

La educación es un medio indispensable de conseguir que cada mujer y cada hombre en el mundo pueda controlar su destino, ejercer sus decisiones y responsabilidades, aprender durante toda la vida, sin fronteras, tanto geográficas, como políticas, religiosas, lingüísticas o de género.

La reordenación de toda la educación en el sentido de la sostenibilidad, concierne a todos los niveles de la educación formal, no formal e informal en todos los países. La noción de sostenibilidad incluye cuestiones no sólo del medio ambiente, sino también de pobreza, salud, seguridad alimentaria, democracia, derechos humanos y paz. La sostenibilidad es, en último extremo, un imperativo ético y moral que implica el respeto de la diversidad cultural y del saber tradicional.

Entre los últimos documentos y acciones, destacamos:

- a. Foro Mundial de la Educación (Imcheon, Corea, 2015)
- b. Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS (2015)
- c. UNESCO (2016) Repensar la educación
- d. Encíclica Laudato Si, del papa Francisco (2015)

Impulsado por la UNESCO, el Foro Mundial de la Educación reunió en Corea ciento treinta ministros de Educación, con responsables de instituciones internacionales y de la sociedad civil. Se discutieron los objetivos y la hoja de ruta para el 2030 desde dos aproximaciones. La primera, los objetivos del desarrollo económico y social a escala mundial, en relación a la cooperación con los países en los que hay que garantizar el acceso a una mínima educación y para desarrollar los valores de sostenibilidad, equidad y ciudadanía global. La segunda aproximación consistió en tratar de la profunda trans-

formación en el acceso al conocimiento y en las competencias necesarias para la vida de los niños y jóvenes nacidos en la era digital. Intentar definir qué significa educación de calidad para todos los niños y niñas, y competencias básicas para la vida. La Declaración sobre Educación 2030 adoptada en este Foro Mundial afirma que «la educación de calidad favorece la creatividad y el conocimiento y asegura la adquisición de las competencias básicas de alfabetización y numéricas, así como competencias analíticas, de resolución de problemas y otras competencias cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel».

En 2015 en Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, se hizo balance de los ocho objetivos del Milenio de 1990. Además de la extensión de la sanidad y la educación, la erradicación del hambre, y otros, uno de los objetivos era la sostenibilidad. Los ciento noventa y tres líderes mundiales se comprometieron con otros diecisiete Objetivos Mundiales para lograr en los siguientes quince años. Podríamos resumir así: En primer lugar, erradicar la pobreza extrema; en segundo lugar, combatir la desigualdad y la injusticia; en tercer lugar, solucionar el cambio climático. Y todo ello en todos los países, para todas las personas. Creo que es excesivo por los medios disponibles, pero no hay ninguna duda de la importante contribución que supone. El objetivo número cuatro consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Los objetivos seis, siete y ocho se refieren a la disponibilidad de agua, acceso a la energía y promoción del desarrollo sostenible. El objetivo trece propone luchar contra el cambio climático y sus efectos, el catorce incide en el uso de los recursos marinos. El objetivo quince es eminentemente ecológico: proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de forma sostenible, luchar contra la desertificación, detener o invertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica. Importantísimo el objetivo dieciséis por su valor educativo y humano, especialmente desde el punto de vista de la Educación Comparada: «Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas».

El Informe UNESCO (2016) Repensar la educación ha sucedido a los de Faure (1973) y Delors (1996). Podemos remarcar la importancia que conceden a la educación las instituciones mundiales. El primer capítulo lleva el título «El desarrollo sostenible: una preocupación esencial». En él encontramos que la aspiración al desarrollo sostenible exige que se resuelvan problemas comunes reconociendo los nuevos horizontes. El crecimiento económico ha reducido los índices de pobreza globales, pero han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia. Todavía hay modelos de producción y consumo que contribuyen al calentamiento global, a la degradación medioambiental ya un aumento de los desastres naturales. La protección sigue siendo difícil. La violencia contra mujeres y niños, sigue privándoles de sus derechos. Aunque el desarrollo tecnológico contribuye a ofrecer nuevas vías para el intercambio, la cooperación y la solidaridad, también aumenta la intolerancia cultural, así como el conflicto político basado en la identidad. Y para responder a ello, la educación ha de tener en cuenta las múltiples visiones del mundo y los sistemas alternativos de conocimiento, las nuevas fronteras en ciencia y tecnología, los avances en neurociencias y tecnología digital.

En el segundo capítulo del Informe UNESCO (2016) se reafirma una visión humanista global teniendo en cuenta que únicamente con la educación no se pueden resolver los retos del desarrollo. Una visión humanista y holística de la educación puede contribuir a encontrar un nuevo modelo de desarrollo, en el que el crecimiento económico contribuiría a encontrar un nuevo modelo de desarrollo, en el que el crecimiento económico estaría guiado por la gestión medioambiental y por la búsqueda de paz, inclusión y justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, intolerancia, discriminación y exclusión. Esta visión pone el acento en la inclusión de personas que a menudo son objeto de discriminación: mujeres y niñas, indígenas, personas con discapacidades, inmigrantes, mayores y personas que viven en países afectados por conflictos. Esta visión humanista tiene repercusiones en la definición del contenido y de la pedagogía y en el rol de los maestros, pedagogos, educadores sociales y trabajadores sociales.

El tercer capítulo de este Informe UNESCO (2016) estudia las políticas locales y globales. Hay modelos de crecimiento que dan baja ocupación, aumento del desempleo juvenil y empleo precario. No siempre hay conexión entre la educación y el mundo cambiante del trabajo. Y también, la movilidad de estudiantes y trabajadores a través de las fronteras y los nuevos modelos de conocimiento requieren nuevas formas de reconocer, validar y evaluar el aprendizaje. El reto para los sistemas educativos es promover la conciencia y un sentido de la responsabilidad hacia las demás personas en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente. Este capítulo, diríamos, trata un tema muy candente en el estudio del campo de la Educación Comparada. La Educación Comparada ha ido evolucionando



nando, mediante el intercambio de conocimientos y experiencias, realizadas en los diversos países que configuran el planeta. Las políticas educativas de inclusión, y en consecuencia los programas y proyectos que se desarrollan a su amparo, constituyen el camino más adecuado para la optimización y para la cohesión social.

En la actualidad, uno de los desafíos a los que nos enfrentamos, por sus dimensiones y significado, es el de conseguir un ambiente natural y social que permita la vida digna para todos. El papa Francisco ofrece para todos un camino que ayuda a responder a este gran reto que vive la humanidad: la encíclica *Laudato Si*, sobre el cuidado de la casa común, la Tierra. Ofrece unos criterios para orientar las actuaciones de toda la sociedad a favor del desarrollo digno de todos. Se intenta responder a los graves interrogantes actuales sobre el presente y el futuro de la vida en nuestro planeta. El propio título marca el tono del texto: la «casa común», la tierra y toda la vida que en ella se desarrolla, incluida la vida humana. Desde la esperanza de que todo puede alcanzar su propia perfección, se llama de forma urgente a la colaboración solidaria con los que sufren, a la responsabilidad de todos en la construcción del bien común y al cuidado amoroso de todo lo creado.

Uno de los objetivos de *Laudato Si* es una invitación a descubrir la responsabilidad hacia la naturaleza y el planeta Tierra. Los intereses económicos de cada país no deben prevalecer sobre el bien común y el mundo ha de ser un lugar habitable y un lugar para beneficio de todos. A lo largo de seis capítulos, doscientos cuarenta y seis números y doscientas páginas, hace una «reflexión gozosa y dramática al mismo tiempo», argumenta que urge crear un sistema normativo que incluya «límites infranqueables» y asegure la protección de los ecosistemas, y anima a cambiar los «hábitos perjudiciales de consumo». El planteamiento del capítulo cuatro es integral, incluye aspectos ambientales, sociales y económicos al mismo tiempo. Muestra una gran preocupación por el deterioro de la calidad de la vida humana, la inequidad planetaria y la debilidad de las relaciones humanas. Y los dos últimos capítulos intentan aportar líneas de actuación a través de la acción responsable en un diálogo a todos los niveles, político y económico, internacional, nacional y local. Precisamente en el capítulo seis se desarrolla una propuesta educativa: Propone una educación para la alianza entre la humanidad y el ambiente, creando una ciudadanía responsable en ámbitos como la escuela, la familia y los medios de comunicación.



2. Cómo transformar los escenarios educativos, sociales y políticos

Mallart Navarra y Mallart Solaz (2017: 50) en un estudio sobre formación del profesorado para la investigación y la innovación en ecoformación, destacan nuevas competencias entre las prioridades mundiales en educación.

Aparecen nuevos contenidos y nuevas competencias entre las prioridades en la educación ya desde finales del siglo XX y especialmente hoy. Es imprescindible la investigación de nuevas metodologías didácticas que prueben su eficacia. Se debe aunar investigación e innovación en el tema que puede tener una mayor trascendencia social en este momento porque está en juego nada menos que la supervivencia del planeta, del ser humano y de la vida.

A través de numerosas reuniones y cumbres internacionales, con los informes de tantos expertos, se tiene la convicción, compartida por todo el mundo, de que solamente la educación podrá cambiar las actuales conductas irresponsables por otro tipo de comportamiento ético en relación con la conservación del entorno.

Cuando en 1776 Adam Smith escribió *La riqueza de las naciones*, pensaba que si cada cual buscase su propio provecho, una mano invisible (la del mercado) lograría lo mejor para todo el mundo: resultados sociales no buscados, pero benignos. Creía que el hombre es un ser social con sentimientos de simpatía, preocupado por la opinión pública. Pero las posiciones de partida, hoy, no son las mismas para todos. La globalización puede tener ventajas para algunos, pero no aprovecha a todos por igual. La globalización neoliberal no reduce las dimensiones de la pobreza sino que más bien hace crecer la distancia entre los más ricos y los más pobres.

Pensar sólo en el corto plazo puede impedir, incluso, la supervivencia en el futuro. Grandes expertos lo han anunciado. Entre muchos, Al Gore, Gorbachov, Leonardo Boff, Jorge Bergoglio (papa Francisco) han

escrito sobre ello. En la ecopedagogía del decrecimiento hay una finalidad ética y pedagógica en todos los principios de conducta. Además de contribuir decisivamente a la continuidad de la vida tal como la conocemos, también se forman personas, fuertes, físicamente vigorosas y espiritualmente sanas, dotadas de uno de los valores más elevados y universales: la disposición por compartir. Se educa y fortalece la voluntad, también se educa la solidaridad y la generosidad, dejando crecer a los demás para que podamos crecer todos, lo que significa dejar lugar para todo el mundo, incluso sacrificando parte del propio bienestar.

Carolyn Woo, doctora en Economía –fue decana del Colegio de Economía de la Universidad Notre Dame de EEUU- en su discurso en una presentación de la encíclica *Laudato Si*, en mayo de 2015, destacó del texto, ocho puntos clave que podría asumir el mundo empresarial para contribuir al cuidado de la tierra y de la vida humana: a) evitar una excesiva confianza en las fuerzas del mercado; b) la creación de empleo; c) desprenderse del pensamiento cortoplacista; e) el progreso de las personas y el cuidado del planeta deben incorporarse al balance de resultados; f) ayudar a cancelar la deuda ecológica existente entre los países desarrollados y en desarrollo; g) inversión en sostenibilidad no es malgastar recursos; g) enfocar la actividad empresarial hacia el desarrollo inclusivo; h) contribuir a la creación de una conciencia de consumo responsable.

Desde el pensamiento complejo y la creatividad, Edgar Morin, experto conocido internacionalmente, doctor honoris causa por la Universidad de Barcelona -entre otras muchas-, expone de manera muy clara un enfoque para la educación del futuro, en su libro *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Basándose en la larga trayectoria académica de Morin, María Antonia Pujol, -delegada del Rector en la Unidad de Igualdad (Vicerectorado de Igualdad)- y madrina en el discurso de la solemne investidura como Doctor Honoris Causa, en el paraninfo de la Universidad de Barcelona en noviembre de 2010, hizo hincapié en cómo transformar los escenarios educativos, sociales y políticos, según el pensamiento de Morin. Y Antonio Roveda Hoyos en *Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI: conversaciones con Edgar Morin (2010)* también comenta esta visión.

Un camino señalado por diversos expertos es renunciar a un beneficio inmediato a favor de la supervivencia. Substituir el reparto del mundo por el mundo del reparto, una utopía maravillosa. Serge Latouche ha aumentado considerablemente el número de las tres erres clásicas. Contempla, además de reducir, reutilizar y reciclar, también: reevaluar, reconceptualizar, reestructurar, redistribuir y relocalizar (en lugar de deslocalizar). La cooperación solidaria es el camino para superar la espiral autodestructiva del mal uso del entorno. La vía para conseguirlo es la educación integral, comprometida, solidaria y humanista. Educar para promover el compromiso solidario y para evitar la desresponsabilización propia del sentimiento de desvalorización de lo común. Lo común y lo gratuito, como el aire o el agua, no por ser de todos o por ser gratuito deja de tener un elevado valor o de haber costado un esfuerzo considerable a muchas personas.

Jürgen Schriewer, profesor y gran experto en Educación Comparada, buen colega de los académicos, investigadores y estudiosos de esta ciencia, ha publicado este año 2018 en Brasil un libro titulado *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global* en el que muestra caminos posibles para elaborar acercamientos teóricos y metodológicos, que manifiesten a la sociedad, no sólo a los estudiosos, la acción imprescindible de comprender el otro en estos momentos en que la internacionalización se presenta como tarea, que no puede esperar, en el campo educativo. Schriewer, como hace siempre, utiliza instrumentos de diversas disciplinas que constituyen el campo de la educación comparada, como la historia, la sociología, la filosofía, la política y la economía.

Desde la Educación Comparada es muy importante posibilitar la sensibilización de los políticos y de toda la sociedad, para una transformación optimizante de los escenarios educativos, sociales y políticos, que permitan la correspondiente atención a la Inclusión y la Equidad. Transformación optimizante muy preconizada por Alejandro Sanvisens Marfull (1918-1995), nuestro maestro de Educación Comparada en la Universidad de Barcelona y experto en prospectiva, y en pedagogía cibernética y en teoría de sistemas. Sanvisens Herreros (2017: 9) al referirse al futuro escribe:

Una manera de abordar el tema del futuro consiste en planificarlo, diseñarlo según nuestra voluntad o deseo. Esta manera es la llamada ciencia prospectiva que podría resumirse con unas vigorosas palabras que mi padre pronunció en una conferencia:

«...Y sin embargo, la parte nuestra del tiempo –especialmente del tiempo en la historia, que no es otra cosa que nuestra historia- nos fuerza a admitir que nuestro modo de ser en el tiempo influirá, más aún, determinará el propio ser del tiempo. Éste será lo que queramos que sea. Lo podemos hacer. Lo haremos. Debemos esforzarnos en que sea tal como debe ser» (Fragmento de una charla del Dr. A. Sanvisens Marfull, filósofo y pedagogo, pronunciada en Radio Tarragona el 24/02/65).



Según estos autores, trabajar para un futuro mejor no es posible si no concebimos un proyecto del tipo de futuro que deseamos y si no tenemos la esperanza de que ese futuro nos lleva a una realidad situada más allá de él.

3. Estrategias didáctico-comparativas

En un apartado más práctico sugerimos algunas indicaciones para profundizar en investigaciones didáctico-comparativas, y para continuar innovando. La acción educativa es muy importante y exige también medidas de tipo preventivo.

La profundización de las desigualdades sociales, el aumento de la pobreza y la degradación del planeta, a causa de la disminución de los recursos y del aumento de la contaminación, son males de un sistema injusto que empuja hacia el consumo exagerado, la superproducción y acumulación de las riquezas. Es necesario vigilar por el respeto al planeta como una casa común de toda la humanidad, y saber encontrar el delicado equilibrio entre dominio y sumisión, al explicar la relación del hombre con la naturaleza. El hombre es el administrador que habrá de rendir cuentas delante la humanidad del futuro, delante de aquellos que heredarán de nosotros lo que les dejemos.

Tomamos conciencia que el cine, y más concretamente el cine televisivo está contribuyendo a fomentar, afirmar o cambiar valores y contravalores sociales –como las redes sociales e Internet. Consideramos que el cine es un medio con una enorme influencia social. Señalamos unos documentales y películas que transmiten una gran cantidad de mensajes: Comprar, tirar, comprar; La economía de la felicidad; La Familia Bélier.

3.1. Comprar, tirar, comprar

El documental Comprar, tirar, comprar, trata sobre la obsolescencia programada, la reducción deliberada de la vida de un producto para incrementar su consumo. El hilo conductor lo presenta Marcos un trabajador atareado con sus quehaceres diarios ante un ordenador a quien, de pronto, se le estropea la impresora y se percata, tras indagar en varias tiendas de informática, que la solución más adecuada es tirarla y comprar otra nueva, pues el coste de repararla es mayor que el de la adquisición de una nueva impresora.

Este documental es el resultado de tres años de investigación. Hace uso de imágenes poco conocidas, aporta pruebas documentales y muestra las desastrosas consecuencias que se derivan de esta práctica. Además presenta distintos ejemplos del espíritu de resistencia que está creciendo entre los consumidores y recoge el análisis y la opinión de economistas, diseñadores e intelectuales que proponen varias alternativas, expresando la importancia de vías de sostenibilidad. El documental presenta las imágenes de un país africano como Ghana que, con la falsa idea de acoger mercancías de segunda mano, termina recogiendo todo aquello que se desecha en Europa y Latinoamérica.

A través de la historia de la caducidad programada, el documental muestra una visión comparativa de la historia de la economía de los últimos cien años y aporta un dato muy interesante, como es el cambio de actitud en los consumidores gracias al uso de las redes sociales e Internet.

El documental rodado en España, Francia, Alemania, Estados Unidos y Ghana, hace un recorrido por la historia desde Edison que puso a la venta su primera bombilla en 1881 y duraba 1.500 horas. En 1911, un anuncio de la prensa española destacaba las bondades de una marca de bombillas con una duración certificada de 2.500 horas. También se describe una situación más actual referida al caso de los hermanos Neislat que demandan a Apple, el del programador informático Vital Kiselev que resuelve el problema de Marcos que no se rinde ante la obsolescencia programada. Expone valores como el compromiso social, la justicia, la responsabilidad, el conocimiento acerca de los derechos y deberes ciudadanos y consumidores, la solidaridad y el trabajo en equipo.

A través de interrogantes, el documental apela a una profunda reflexión acerca de cómo se establecen los hábitos mercantiles y de consumo, y de cómo éstos, vistos en una cadena, tienen consecuencias negativas para la humanidad. Se llevan a cabo entrevistas a personas clave tanto en la

investigación como en la fabricación de artículos de uso masivo. Su duración es de 52 minutos. El principal símbolo es representado por los distintos objetos que inducen a comprar con la apariencia de una pseudofelicidad que se logrará al adquirirlos una y otra vez, y que se convierte en una forma compulsiva de llenar vacíos. Desde la vida cotidiana, el error de comprar sin sentido lleva a una falsa idea de felicidad, que una vez arraigada es difícil de cambiar. Pero si se van descubriendo sus consecuencias es mucho lo que se puede aprender y cambiar.

Consideramos que este documental tiene un contenido de formación relacionado con las temáticas de las políticas de crecimiento y decrecimiento; consecuencias e implicaciones de la globalización; cohesión social; búsqueda de la felicidad; influencia de la publicidad en la toma de decisiones, entre otras muchas cuestiones. Este documental como las películas *La economía de la felicidad*, *La Familia Bélier*, *El planeta libre*, ... me han llevado a trasladar y a compartir con los colegas y amigos, una montaña de interrogantes sobre respuestas educativas a la exclusión económica y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda 21 (1993). *Guía de l'Agenda: l'aliança global per al medi ambient i el desenvolupament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Medi Ambient.
- AZNAR, P.; ULL, M.A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BERGOGLIO, J. (Papa Francisco) (2015) *Laudato Si*. Barcelona: Claret.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco; Madrid: Santillana. FAURE, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- GARCIA GOMEZ, J.; NANDO ROSALES, J. (2000). *Estrategias didácticas en educación ambiental*. Málaga: Aljibe.
- LATOUCHE, S. (2009). *Decrecimiento y posdesarrollo*. Barcelona: Intervención Cultural. LE LANN, E. (2004) *Progrès & décroissance. Penser en citoyen du monde*. Paris: Bérénice.
- MALLART, J.; SOLAZ, C. (2008) *Ecopedagogía del decrecimiento para la Formación de una Ciudadanía planetaria*. Zaragoza: XIV congreso nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. SEP
- MALLART, J.; CABEZAS, J.; CARRASCO, C.; VALLS, R.; BAQUÉS, M. (2015). «Comprar, tirar, comprar». XXI Setmana de Cinema Formatiu. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MALLART NAVARRA, J.; MALLART SOLAZ, A. (2017), «Formación del profesorado para la investigación y la innovación en ecoformación» en MEDINA, A. et al. (eds.) *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED.
- Manos Unidas (2015). *Informe a fondo/198*.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Ibérica. SANVISENS HERREROS, A (2017). *Más allá del futuro*. Madrid: Vivelibros.
- SILVA, H. (2011). *Compétences générales et langagières, et développement durable: approches ludiques*. *Les Langues modernes*, 4, 42-50.
- SCHRIEWER, J. (2018) *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. Sao Leopoldo: Oikoseditora.
- TUSQUETS, J. (1999). *El què i el perquè dels dos concilis vaticans*. Barcelona: Santandreu. UNESCO (2015) *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común universal?* Paris: UNESCO.
- Ficha técnica del documental:
- Título original: *Comprar, tirar, comprar*. Dirección: Cosima Dannoritzer. Producción: RTVE, Media 3.14. Año de producción: 2011. País: España. Género: Documental.

Formación lectora para la inclusión social. Estudio de la perspectiva educativa para los alumnos de la ESO en la Comunidad de Canarias

Zyuzina, Alexandra

Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España
Aleksandra_az@mail.ru

Resumen

En la segunda mitad del siglo XX ha cambiado el paradigma social hacia el desarrollo de la personalidad y la consolidación de los valores cívicos. El Gobierno de España y el Gobierno de Canarias, destacan la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria: la adquisición de los elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico para su incorporación posterior en la vida personal y laboral, y para el ejercicio de sus derechos y obligaciones cívicos.

En el área de Lengua Castellana y Literatura se trata de consolidar los hábitos de la lectura para garantizar el acceso libre a las fuentes de información de diversa naturaleza para todos los miembros de la sociedad sin ningún tipo de discriminación. La adquisición de la competencia lectora contribuirá al desarrollo personal, impidiendo la exclusión social y, como una de las consecuencias, la exclusión económica. No obstante, últimamente está descendiendo el interés a la lectura. Ante el mundo de nuevas tecnologías, los profesionales debemos ofrecer a nuestros alumnos una respuesta educativa que pueda captar su atención y adaptar nuestros métodos a su realidad, para formar a unos lectores competentes bajo los conceptos del acceso a los conocimientos y la equidad ante el uso de las herramientas para lograrlo.

Así, una de las respuestas pedagógicas para el fomento de la competencia lectora es el Plan Lector que se aplica actualmente en los colegios y los institutos de Canarias. El Plan Lector pretende mejorar la comprensión lectora y fomentar el hábito de lectura. Podemos considerar el Plan Lector como una de las herramientas fundamentales para desarrollar la competencia lectora para la futura inclusión personal, social y económica.

Palabras clave: comprensión lectora, formación lectora, inclusión social, Plan Lector, ESO, Canarias.

1. INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo XX ha cambiado el paradigma social hacia el desarrollo de la personalidad y la consolidación de los valores cívicos. Acorde a los nuevos objetivos se va estructurando el sistema educativo.

El Gobierno de España en general, y el Gobierno de Canarias en particular, destacan la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria: la adquisición de los elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico para su incorporación posterior en la vida personal y laboral, y para el ejercicio de sus derechos y obligaciones cívicos.

En el área de Lengua Castellana y Literatura, según el Currículo, se trata de consolidar los hábitos de la lectura para garantizar el acceso libre a las fuentes de información de diversa naturaleza para todos los miembros de la sociedad, sin ningún tipo de discriminación. Como consiguiente, vemos que la inclusión social es uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo actual en España. La adquisición de la competencia lectora contribuirá al desarrollo personal, impidiendo la exclusión social y, como una de las consecuencias, la exclusión económica

Siguiendo las ideas de Mendoza (1998) definimos la lectura como «una compleja actividad de conocimiento, en la que interviene el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas (facetas de la pragmática comunicativa), de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales), de la misma experiencia extralingüística que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideologías, situaciones, etc.) a los que se alude de manera implícita o explícita en el texto» (p. 49).

2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS: OMPRENSIÓN LECTORA, FORMACIÓN LECTORA Y LA MOTIVACIÓN Y ANIMACIÓN A LA LECTURA

Consideramos la lectura como una de las actividades diarias que nosotros realizamos durante toda la vida y que forma parte fundamental del aprendizaje de todo tipo. A continuación exponemos los conceptos incluidos en el proceso de la adquisición de dicho aprendizaje.

2.1. Sobre la comprensión de lectura

Compartimos la idea de González Fernández (2004) de que «la lectura es el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales. Ser experto en esta destreza es fundamental en todas las etapas del sistema educativo. En la etapa de la educación secundaria obligatoria la adquisición de conocimientos está condicionada (entre otros muchos factores) por el nivel de comprensión lectora alcanzado por el sujeto, en definitiva, por su capacidad para aprender a partir de los textos» (p. 15).

Para que el proceso de aprendizaje llegue a su fin, tenemos que garantizar el cumplimiento de múltiples condiciones para la realización eficaz de la lectura. Los objetivos esenciales de lectura son la comprensión y la interpretación. Evidentemente, la comprensión depende de la finalidad de lectura.

Sánchez Miguel (2010) destaca cuatro finalidades principales: «1) lectura para fines privados; 2) lectura para fines públicos; 3) lectura para fines profesionales; 4) lectura para fines educativos» (p. 64). Asimismo, la forma de lectura depende del objetivo del lector. El lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura, como, por ejemplo, los conocimientos paralingüísticos: elementos tipográficos, separación de palabras (sílabas, párrafos, etc.), la organización de la información (índice, prologo, etc.); conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos; conocimientos sobre el mundo, etc. (Colomer y Camps, 1996, p. 56 - 63).

Entendiendo que la lectura es un proceso complejo y, para que el aprendizaje de los alumnos sea significativo, hay que enseñar a comprender la lectura, que supone instruir explícitamente a los alumnos para que sean ellos quienes generen objetivos de lectura, supervisen si están comprendiendo, identifiquen el esquema retórico del texto o se pregunten que saben ya del tema (Sánchez Miguel, 2010, p. 90).

2.2. La formación lectora

Dentro del período de escolarización podemos destacar dos etapas de la formación lectora. En general, el objetivo de este proceso es la formación de un lector competente. Para cumplir con éxito dicha tarea tenemos que ser conscientes de que las personas implicadas en este proceso, los familiares, los profesores y demás personas, deben tener en cuenta todas aquellas condiciones que permitan satisfacer las necesidades del lector y llevarlo a un aprendizaje significativo.

El lector debe dominar todas aquellas características que posee el texto y tener el objetivo de lectura establecido con claridad. Una de las ideas fundamentales es que la lectura le da acceso a múltiples conocimientos sobre el mundo.

Es importante implantar en los alumnos la idea del aprendizaje significativo a través de la lectura. Estamos de acuerdo con Pérez Gómez (véase Gimeno Sacristán, 2008) en que «los seres humanos aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales» (p. 72). Dado que reconocemos la formación lectora como un proceso de aprendizaje, compartimos la idea de Pérez Gómez de que en el aprendizaje están implicados factores cognitivos y metacognitivos, factores motivacionales y emotivos, y factores sociales y culturales.

Teniendo en cuenta lo arriba indicado, podemos destacar dos aspectos de la formación lectora: la adquisición de las competencias básicas y la motivación o la animación a la lectura. Más adelante prestaremos atención especial al fenómeno de la motivación o la animación a la lectura en la formación lectora con el objetivo de formar lectores competentes.

2.3. La motivación y la animación a la lectura

El estudio de la motivación es un ámbito de estudio muy popular últimamente. En nuestra consideración, todo tiene su explicación. ¿Por qué llegamos a este problema? Falta de motivación por parte de los alumnos. Pensamos que es un problema grave de la sociedad. No es únicamente el problema del docente que no puede hacer sus clases divertidas, sino es una consecuencia de la sociedad desmotivada.

La motivación es el motor del aprendizaje, y la motivación se encuentra influida por las emociones, las creencias, los intereses y los valores. Cada lector es portador de sus intereses y sus características particulares, tanto personales dadas, como adquiridas a lo largo de la vida.

Colomer y Camps (1996) subrayan la influencia de la actitud ante la lectura y lo destacan diciendo que «para que se llegue a un buen hábito lector, es necesario que el niño se lo pase bien leyendo. Para conseguir buenos lectores, capaces de asimilar la información que les proporciona la lectura y hacer un uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Por eso, el niño ha de sentir que la lectura forma parte de la vida, que es un medio extraordinario de comunicación y de información» (p. 22).

La actitud del adulto ante los libros puede ser también muy estimulante. La calidez que dé a una lectura, el gusto con que hable de un autor, la periodicidad a la que acostumbre a sus alumnos a escuchar una lectura bien hecha, con un tono afectuoso, íntimo, hará que ellos esperen estos momentos y respeten los libros como fuentes de placer y de información. El clima que envuelva la lectura será, sin duda, una gran motivación para querer aprender a leer (Colomer y Camps, 1996, p. 22).

El concepto de la motivación se relaciona con el hecho de que los alumnos vean que la lectura tiene sentido. En este aspecto ayuda la claridad de los objetivos de lectura. Los objetivos de lectura están vinculados con diferentes situaciones de la vida, no únicamente con el mundo escolar. Podemos contar, asimismo, con la curiosidad natural de los niños. Es muy importante desarrollar el hábito lector en la infancia, puesto que, con un manejo adecuado, en la mayoría de los casos se queda para toda la vida.

En la animación a la lectura nos ayudan los mismos componentes y procesos de lectura: anticipación, descodificación, comprensión, interpretación. La anticipación es la actividad que desarrolla el lector inmediatamente antes de dar curso a la descodificación del texto. Esta actividad corresponde a la previsión, en gran medida intuitiva, sobre el significado global y sobre la tipología textual. [...] Gracias a la anticipación, se construye un marco inicialmente provisional que pone en marcha la intuición sobre las probabilidades temáticas, estilísticas, de intencionalidad, de orientación, etc. que puede aportar un determinado texto (Mendoza, 1998, p. 98 - 99).

Para concluir queremos destacar algunos aspectos que nos pueden servir de ayuda para motivar a los alumnos y animarlos a la lectura:

1. Reconocer la personalidad de cada alumno, sus características personales, culturales, sociales, lingüísticas, etc.
2. Ser ejemplo constante de valoración de lectura como fuente de información y disfrute de la lectura y de la lengua escrita.
3. Hacer que los libros estén a disposición de los alumnos.
4. Planificar tareas y consolidar los objetivos de la lectura para los alumnos.
5. Implantar la idea del privilegio de ser lector competente.
6. Divulgar el concepto de la utilidad de lectura para resolver múltiples tareas cotidianas.
7. Dar a los alumnos la posibilidad de escoger las lecturas de su interés y que aprendan a argumentar su selección.
8. No imponer la literatura oficial sino guiar por el mundo de la literatura para que se forme en ellos el gusto por la literatura.
9. Aprovechar de los conocimientos previos y las habilidades de los alumnos.
10. Fomentar la aplicación de sus destrezas particulares en el proceso de lectura o en la selección de libros.



3. LA REALIDAD DE LA LECTURA EN LA ESO EN CANARIAS

Aunque se está reforzando el reconocimiento de la educación literaria, últimamente está descendiendo el interés y la animación a la lectura. Ante el mundo de nuevas tecnologías, los profesionales debemos ofrecer a nuestros alumnos una respuesta educativa que pueda captar su atención y adaptar nuestros métodos a su realidad, para alcanzar nuestro objetivo de formar a unos lectores competentes bajo los conceptos del acceso a los conocimientos y la equidad ante el uso de las herramientas para lograrlo.

3.1. Aproximación a la realidad social y educativa

Actualmente, la competencia lectora y el hábito lector se quedaron fuera de la lista de las competencias clave. Aunque, sin lugar a dudas, persiste dentro de todas las que se desarrollan durante la escolarización. Con la multitud de recursos y actividades que la actualidad ha incorporado a la vida social, la lectura se quedó en cierto olvido y lo entendemos como uno de los problemas de la sociedad moderna.

Sánchez Miguel (2010) destaca que «la adquisición de la competencia lectora es un complejo de hábitos, competencias y habilidades lingüísticas» (p. 66-70):

1. Un buen cuerpo de conocimientos para poder hacer inferencias, para asignar roles correctos a los distintos elementos de las proposiciones, para relacionar distintas partes del discurso.
2. La habilidad para reconocer palabras con precisión y rapidez.
3. Competencia retórica, la capacidad para detectar, interpretar y usar ciertos recursos textuales (anáforas, marcadores retóricos, elementos que avisan de la introducción de resúmenes o recapitulaciones...) que sirven para orientar el proceso de lectura.
4. Habilidades metacognitivas para poder regularse durante la lectura, marcándose objetivos y detectando/solucionando cualquier problema de comprensión que amenace la consecución de los mismos.

3.2. Plan Lector en la Comunidad Canaria

Una de las respuestas pedagógicas para el fomento de la competencia lectora es el Plan Lector (Gobierno de Canarias. Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares de Canarias), un programa que se aplica actualmente en los centros, los colegios y en los institutos de Canarias. El Plan Lector pretende mejorar la comprensión lectora y fomentar el hábito de lectura, con el objetivo de incidir en el rendimiento y en la formación del alumnado en distintos ámbitos. A raíz de este planteamiento, podemos considerar el Plan Lector como una de las herramientas fundamentales para desarrollar la competencia lectora, una de las competencias clave para la futura inclusión personal, social y económica.

El Plan Lector es un instrumento complementario de los centros educativos, es evaluable por parte de todo el profesorado, y su actuación será fundamental para el correcto desarrollo ya que la lectura constituye un factor importante para el desarrollo de las competencias.

El objetivo primordial del Plan Lector es el de fomentar y consolidar el hábito lector, puesto que leer habitualmente es la actividad que mejor puede incidir en el rendimiento y en la formación del alumnado.

El Plan Lector se centra principalmente en el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- a. Competencia en Comunicación Lingüística: mediante el uso del lenguaje de forma competente en distintas esferas de la vida social, la utilización de diferentes tipos de textos y sus estructuras y el fomento de la lectura de diferentes obras literarias así como el fomento de la escritura siguiendo modelos.
- b. Competencia social y ciudadana: mediante el uso del lenguaje como medio eficaz de transmisión de valores de convivencia, respeto y entendimiento entre las personas. Y el análisis de los usos discriminatorios del lenguaje para la erradicación de prejuicios y estereotipos.



- c. Competencia para aprender a aprender: se logra con el uso del lenguaje como instrumento de acceso al saber, de representación del mundo y de construcción de conocimientos. Así como la reflexión sobre la lengua (sus conceptos y procedimientos) y su aplicación a las propias producciones (aprender a aprender la lengua). Y la elaboración de resúmenes y esquemas.
- d. Autonomía e iniciativa personal: se desarrolla a través de un uso del lenguaje como medio fundamental para la toma de decisiones. El diálogo como forma de regulación y orientación de la propia actividad. Autoevaluación crítica del desarrollo de las actividades grupales e individuales. Y el desarrollo de cualidades personales.

Los objetivos del funcionamiento del Plan Lector resultan evidentes. La siguiente etapa consiste en la selección de lecturas para el alumnado de cada curso. En primer lugar el Consejo Escolar se basa en los currículos educativos para cada nivel de enseñanza. Se trata de elegir entre la multitud de ejemplos de la literatura infantil juvenil. Aquí nos gustaría plantear una cuestión: la posibilidad de compaginar la literatura actual con la literatura clásica. En nuestra consideración, el desarrollo del hábito lector sería imposible sin la formación del buen gusto literario basado en el nivel de la calidad literaria. La riqueza del fondo de la literatura clásica universal nos permite elegir las obras que consideremos más relevantes para cada curso atendiendo a las características de cada grupo y al mismo tiempo dificulta el proceso de selección. En este lugar podemos reflexionar sobre las posibles alternativas.

Para concluir, cabe destacar el hecho de que una de las condiciones del funcionamiento del Plan Lector es la contribución de la familia al fomento de la lectura en sus hijos. Tanto la escuela como la familia tienen influencias en la educación de nuestros alumnos, puesto que las responsabilidades están compartidas entre ambas instituciones. A raíz de este planteamiento, debemos considerar que padres y madres y el profesorado deben cooperar en la educación integral del alumnado, procurando establecer relaciones y trabajar de forma colaborativa, coordinada para un único fin, compartiendo responsabilidades en la enseñanza de valores, normas y costumbres, en el desarrollo de habilidades para la vida, en la educación en destrezas básicas para el aprendizaje y en la transmisión de normas y responsabilidades.

4. CONCLUSIONES

La lectura nos acompaña desde que somos pequeños y se considera una de las herramientas fundamentales de aprendizaje, una fuente interminable de información y de conocimiento de todo tipo. Parece una paradoja, que pasamos por una crisis lectora, un momento en que, lamentablemente, está perdido el hábito lector y el interés por la lectura entre los niños y los adolescentes. Las nuevas tecnologías y las redes sociales han sustituido la lectura en muchos casos.

Actualmente debemos consolidar los esfuerzos en el fomento de la lectura y en la formación de lectores competentes. En el proceso de la educación están implicados varios componentes: la familia, la escuela y otras personas que pueden influir significativamente en las ideas y el sistema de valores y conocimientos del alumnado.

Al mismo tiempo, podemos afirmar, basándonos en múltiples ejemplos positivos, que la lectura sigue teniendo su importancia y su valor en la vida actual. Muchos niños y adolescentes reconocen el papel fundamental del libro en su vida y en la educación y expresan las opiniones que coinciden con la idea de Delgado (2004) de que «[...] la lectura, en efecto, recogerá los sucesos que acontecen a determinados personajes en un espacio y en un tiempo. Pero las obras literarias también contienen y proyectan valores morales, conducen a una sensibilidad estética y ofrecen un cúmulo de conocimientos de realidades verificables, imprevistas o desconocidas» (p. 7-16) .

Queda claro que no solamente tenemos que seguir apoyando la metodología existente que ha demostrado ya su eficacia en la formación lectora, sino también buscar nuevos caminos para el desarrollo en los niños y en los adolescentes en la etapa de la escolarización, de las habilidades que les permitirán adquirir nuevos conocimientos y ser lectores competentes y miembros activos de la sociedad moderna sin exclusión de ningún tipo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomer, A. Camps (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid, Celeste/MEC, Madrid.
- Delgado, J. J. (2004). «Prólogo», en Antología. Los mejores relatos canarios del siglo XX. Alfaguara, Madrid, pp.7-16.
- Gobierno de Canarias. «Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares de Canarias» (s.f.).
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Morata, Madrid.
- González Fernández, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. Madrid, Síntesis. Mendoza Fillola, A. (1998). Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector. Barcelona, Octaedro.
- Sanchez Miguel, E. (2010). La lectura en el aula. Que se hace, que se debe hacer y que se puede hacer. Barcelona, Graó.



6. GOBERNANZA, PRIVATIZACIÓN Y ESTADOS ENTRE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN



Las Secuelas de la Privatización de la Educación Social en los Centros Escolares. Estudio de Caso

Alventosa-Bleda, Ester

Universidad de Valencia, Valencia, España
Maria.e.alventosa@uv.es

Mateu-Luján, Borja

Universidad de Valencia, Valencia, España
Borja.mateu@uv.es

Resumen

Las tendencias de las Políticas Educativas de los últimos tiempos, están llevando al aumento de la privatización de la Educación Pública. Ball y Youdell, (2007) afirman que este es un fenómeno que se da a nivel internacional y aseveran que existen diversas formas de privatización, como la endógena y la exógena. Verger, Zancajo y Fontdevilla (2016), hablan de las alianzas público-privadas (APP) históricas de Holanda, Bélgica y España. Luengo y Saura (2012) catalogan de privatización encubierta en los centros, aquellas prácticas orientadas a la competitividad como las pruebas diagnósticas para calificar la excelencia de los mismos, sin tener en cuenta la idiosincrasia de cada uno. Estas enmarcan la educación en una lógica de cuasi-mercado que, según Olmedo y Santa Cruz (2008) y Alegre (2010) solo benefician a las familias de clase media y puede provocar situaciones de exclusión.

El estudio de caso que aquí se presenta podría enmarcarse en lo que Ball y Youdell (2007) definen como privatización exógena. Dicho estudio se contextualiza en un municipio de la periferia de una ciudad española, el cual desarrolla desde hace más de 15 años un Programa Municipal de Integración Educativa (PMIE) en los IES públicos de la localidad, coordinado desde las Concejalías de Juventud y Educación, pero gestionado y ejecutado por una empresa privada. El estudio de caso contiene un análisis comparado entre dos de los institutos incluidos en dicho programa, atendiendo a las variables: conocimiento de las funciones del Educador y la Educadora Social dentro del centro, valoración de estas y necesidad de regulación de la figura profesional en los centros escolares, entre otras. Finalmente, se destaca que el hecho de que los y las profesionales que desarrollan el proyecto no formen parte del equipo multidisciplinar del centro, a igualdad de condiciones, puede afectar a su labor profesional y les constriñe a una situación laboral precaria.

Abstract

Over the past few years, Educational Policies tends to increase the privatisation of Public Education. Ball and Youdell (2008) affirm that this is a phenomenon which is replicated at international level and they also assert that there are several types of privatization, such as endogenous and exogenous. Verger, Zancajo and Fontdevilla (2016), talk about historical public-private partnerships (PPPs) from the Netherlands, Belgium and Spain. Luengo and Saura (2012) consider covert privatization at school centres whose practices are oriented towards competitiveness like diagnostic tests. All of them are situated education in a quasi-market logic which, as Olmedo and Santa Cruz (2008) and Alegre (2010) say, only benefits middle-class families and it can create social exclusion.

The present case study, could be framed by what Ball and Youdell (2007) define as exogenous privatization. This study, which is contextualized in a municipality on the outskirts of a Spanish city, has been developing during more than 15 years in a Municipal Program for Educational Integration (MPEI) in the public secondary school of the town, coordinated by the Youth and Education Councils but managed and executed by a private company. Furthermore, the study contains a comparative analysis between two of the institutes included in the MPEI, taking into consideration the variables: knowledge of Social Educator functions into the school centre, assessment of this and the need to regulate the professional figure in schools centres, among others. Finally, we point out the fact that the professionals who develop the project are not part of the centre's multidisciplinary team, under equal conditions, this can affect their professional work and constrain them to a precarious work situation.

Palabras clave: Privatización endógena y exógena, educación social, educación pública, APP.

Keywords: Endogenous and exogenous privatization, social education, public education, APP.



1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se han analizado diversos estudios que plantean la existencia de prácticas y políticas que, de manera más o menos encubierta, están favoreciendo la privatización de la educación pública. Esta tendencia se está produciendo a nivel internacional, lo cual podría provocar un retroceso respecto al acceso igualitario a una educación de calidad para todas las personas. Si se revisa la inversión en educación en España, se observa claramente que, mientras la Educación Pública ha sufrido y sigue sufriendo recortes en los últimos años, la inversión en conciertos no cesa de aumentar. Dichos recortes favorecen la contratación de algunos servicios educativos que, de esta manera, quedan supeditados a la voluntad política, al presupuesto disponible o a otros factores.

En este estudio se mostrará un ejemplo de servicio educacional contratado por el Ayuntamiento y coordinado desde las Concejalías de Juventud y Educación, para desarrollar un Programa Municipal de Integración Educativa. El desarrollo del proyecto se adjudica mediante concurso público a una empresa privada que lo gestiona y ejecuta. Esta es quien contrata a profesionales de la Educación Social (en adelante ES) para diseñarlo y llevarlo a cabo. Los beneficiarios del proyecto son, los institutos públicos de un municipio de la periferia de una ciudad perteneciente a una comunidad autónoma donde la inclusión de la ES en los centros escolares no está legislada. Este sería un claro ejemplo de privatización exógena. En el marco teórico se citan y definen este y otros tipos de privatización encontrados en la bibliografía revisada al respecto, como la privatización endógena, tipos de privatización encubierta que se están produciendo, las consecuencias de estas y a quienes afectan principalmente.

En el análisis comparado llevado a cabo dentro del estudio de caso, se toman como unidades comparativas dos de los institutos incluidos en dicho programa. Las variables escogidas son: conocimiento de las funciones del Educador y la Educadora Social dentro del centro escolar, valoración de estas y necesidad de regulación de la figura profesional en los centros escolares, entre otras. De este análisis se puede deducir que las personas de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa (en adelante CE) que facilitaron información, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, consideran que la tarea realizada por la figura profesional de la Educación Social en sus centros es positiva, pero insuficiente. Afirman que se tendría que regular y definir sus funciones en los centros escolares dentro de la normativa. También se aprecian diferencias entre las labores realizadas por el Educador y la Educadora Social en sus respectivos centros.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se estructura en dos sub-apartados. Uno de ellos presenta la creciente privatización de la educación pública, argumentos, tipos de privatización y definiciones de las mismas. En el otro se desarrolla el estudio de caso realizado, relacionado con los tipos de privatización expuestos en el sub-apartado anterior y el estudio comparado realizado dentro del mismo.

2.1. La privatización de la Educación Pública: Tipos y Definiciones

Las tendencias de las políticas educativas de los últimos tiempos están llevando al aumento de la privatización de la educación pública. En España, según cifras del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en el 2015 hubo un importante aumento del presupuesto dedicado a subvenciones y conciertos de colegios privados, en contraste con los recortes continuos que sufrieron los centros públicos.

Según Ball y Youdell, (2007) la privatización de la educación pública no es un fenómeno aislado, sino que se da a nivel internacional, y ponen de manifiesto que existen diversas formas de privatización: a) La privatización endógena supone importar ideas, técnicas y prácticas del sector privado para dar al sector público un carácter más empresarial; b) la privatización exógena consiste en la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, con fines de lucro y recurriendo al sector privado para que diseñe, administre o suministre ciertos aspectos de la educación pública (Ball y Youdell, 2007); c) la privatización encubierta a la que se refieren Luengo y Saura (2012), donde se incluirían las evaluaciones estandarizadas, orientadas a la competitividad, enmarcan la educación en una lógica de cuasi-mercado; d) En la misma línea estarían las alianzas público-privadas (APP) históricas de Holanda, Bélgica y España, a las que se refieren Verger, Zancajo y Fontdevilla (2016).



Se da el caso en que las privatizaciones exógena y endógena se relacionan entre sí, serían un ejemplo de ello los conciertos educativos, ya que son empresas privadas con una lógica de mercado, pero que ofrecen un servicio público subvencionado con fondos públicos (Ball y Youdell, 2007). Como afirman Olmedo y Santa Cruz (2008) y Alegre (2010) (citados en Luengo y Saura 2012), todas estas prácticas solo benefician a las familias de clase media, lo que podría provocar situaciones de exclusión.

2.2. Estudio de Caso

El estudio de caso que aquí se presenta, es el fruto de la observación participante realizada durante las prácticas de máster de uno de los autores, «investigación en el terreno y sobre el terreno» (Garrido, 1997; pág. 61), utilizando así la metodología propuesta por el mismo autor. Dicho caso podría enmarcarse en lo que Ball y Youdell, (2007) definen como privatización exógena, ya que se trata de la apertura de un servicio (un Programa Municipal de Integración Educativa), prestado a los centros escolares públicos, por una empresa privada con ánimo de lucro. La empresa ganadora del concurso público realizado por el consistorio, subcontrata a profesionales de la ES, para que diseñen y desarrollen el programa. El horario de este servicio es flexible y se adapta tanto al calendario escolar como a las necesidades municipales.

Como se puede observar en el lenguaje utilizado, palabras como concurso, empresa privada o ganar, no pertenecen precisamente al utilizado en la gestión pública con finalidad social, sino a un lenguaje empresarial. Se trata de competir con otras empresas, para ganar el concurso, el cual dispone de una cantidad económica para llevar a cabo el proyecto. Evidentemente hay que economizar para competir, por lo que la privatización puede afectar directamente a las condiciones laborales de las y los profesionales contratados para desarrollar el proyecto, y en consecuencia a la calidad del mismo. Esta podría ser una consecuencia directa de los recortes en educación, ya que la falta de presupuesto en Educación podría ser la causa de que la Educación Social no esté integrada en los centros escolares a nivel estatal.

2.2.1. Estudio Comparado

Como afirma García Garrido (1996) el objeto de la Educación Comparada es estudiar, observar, analizar o experimentar los hechos, realidades o fenómenos que se pretende comparar. Así pues, partiendo de la base del problema planteado de la privatización de la educación y en la educación, se pretende analizar cómo esta puede afectar a la labor profesional de un Educador y una Educadora Social y al desarrollo de un programa concreto en dos centros distintos. Cómo el hecho de no pertenecer al equipo multidisciplinar del centro les constriñe a no disfrutar ni de las condiciones laborales ni a la participación de los órganos de decisión y organización del centro, como cualquier profesional reconocido y legislado dentro de la normativa de la Ley de Educación elaborada por el Ministerio.

Así pues, la hipótesis planteada es que contratar a una empresa privada para que lleve a cabo el proyecto, puede suponer que las condiciones laborales del personal contratado no sean comparables a las que tienen el resto de profesionales del equipo multidisciplinar del centro escolar, contratados por la Administración Educativa. Esto puede influir en la manera de desarrollar el proyecto en cada centro, ya sea en las tareas desempeñadas como en cualquier otro aspecto.

Aunque la recogida de información se realiza durante dos meses, en las entrevistas surgen datos de años anteriores, por lo que podría decirse que el estudio tiene una temporalidad dinámica.

2.2.1.1. Fase descriptiva

Los dos centros elegidos como unidades de comparación son de secundaria, públicos y de la misma localidad. En el centro A, el alumnado lo integran unas 1500 personas y en el B unas 500, pero los dos cuentan con un solo educador o educadora para llevar a cabo el proyecto y contratadas las mismas horas. Se les ha llamado A y B, por mantener el anonimato de las y los profesionales entrevistados, ya que uno de los métodos de recogida de información fue la realización de entrevistas a los y las Jefes de Estudio y a las Educadoras y Educadores Sociales. Se elaboró un cuestionario para cada sector de la CE para saber si conocían la labor del Educador y la Educadora Social, como la valoraban y si consideraban pertinente la regularización de la figura profesional en los centros escolares. Para ello se formularon preguntas teniendo en cuenta las siguientes variables:

- Si conocían el trabajo de la Educadora o el Educador Social en el centro, CONTRAEC;
- Si habían trabajado o realizado alguna actividad con la educadora o el educador social, TRACONED;



- Si pensaban que las funciones de la Educadora o el Educador Social estaban bien definidas (esta pregunta solo se formuló al profesorado) FUNEDEF;
- Si pensaban que se solapaban funciones de la Educadora o el Educador Social con la de otras figuras profesionales del equipo multidisciplinar del centro (esta pregunta solo se formuló al profesorado), SOLFUNED;
- Si personalmente valoraban de manera positiva, la intervención de la Educadora o el Educador Social en el centro, VALPEREDPOS.

Las entrevistas se centraron más en conocer la labor que realizaban la Educadora o el Educador Social, su satisfacción profesional y las relaciones profesionales con el equipo multidisciplinar y con el resto de la CE. La información se completó con los datos recogidos en el diario confeccionado a partir de la observación participante. También se consideró importante tener en cuenta el porcentaje de personas que participaba en la investigación, diferenciando cada sector de la CE. Como del sector familias no hubo más que 4 cuestionarios, se desestimaron por no tener una muestra relevante.

2.2.1.2. Fase Yuxtaposición

2.2.1.2.1. CUESTIONARIOS

Se presentan en una tabla los datos numéricos pertenecientes a las preguntas de opción cerrada y a continuación el análisis cualitativo tanto de estas como de las preguntas abiertas. Como la participación fue muy baja (solamente 70 cuestionarios en total) no se puede realizar ninguna afirmación, pero sí ver cuál es la tendencia en las diferentes respuestas.

La tabla 1 muestra que el 100% del profesorado y un alto porcentaje de alumnado conocen la labor de la Educadora y el Educador Social en el centro. Por lo que respecta a si han trabajado con él o ella, se produce una disparidad notable entre los dos centros. Los resultados respecto a si las funciones de la Educadora/Educador Social están bien definidas o si se solapan funciones con las de otros miembros del equipo multidisciplinar, podrían indicar una confusión o desconocimiento de cuales son exactamente. Su labor profesional se valora entre positiva y muy positivamente, aunque en el B es más positiva que en el A.

Tabla 1. Participación de cada sector de la CE, conocimiento de la labor de la educadora y el educador social, y valoración personal del trabajo de la Educadora o el Educador Social.

UNIDADES DE COMPARACIÓN					
VARIABLES	IES A Prof.		IES A Alum.	IES B Prof.	IES B Alum.
Participación	28,9%		68,8%	61%	32,3%
CONTRAEC	Sí	100%	88%	100%	90
	No	-	12%	-	10%
TRACONED	Sí	70%	25%	42,1%	70%
	No	30%	75%	57,9%	30%
FUNEDF	Sí	45,5%		42,1%	
	No	27,3%		57,9%	
SOLFUNED	Sí	40%		55,6%	
	No	60%		44,4%	
VALPEREDPOS	Poco	10,0%		0%	
	Bastante	10,0%		0%	
	Indiferente	40,0%		5,6%	
	Mucho	40,0%		16,7%	
	Muchísimo	10,0%		77,8%	

Fuente de elaboración propia.

De las preguntas abiertas y del apartado de observaciones del cuestionario se extraen los siguientes datos:

La mayoría de respuestas del personal del centro expresaban la necesidad de ampliar el horario de Educadora o el Educador Social a jornada completa. En el A, alguien reclamaba la ampliación de plazas, ya que una Educadora para todo el centro le parecía insuficiente.

2.2.1.2.2. ENTREVISTAS

- El profesorado de ambos centros destaca en sus respuestas que contribuyen a la mejora de la convivencia y del funcionamiento del centro.
- El alumnado de ambos centros les considera una ayuda para superar las múltiples dificultades que les van surgiendo en los diferentes contextos de su vida diaria.
- Educador y Educadora Social: les gusta su trabajo, tienen un gran compromiso, pero lamentan su situación profesional.

2.2.1.2.3. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Un factor importante observado es que el educador del B realiza la tarea de repasar todas las clases para ver quien falta y avisar a la familia, para que sea consciente que su hijo o hija no está en el centro y que puede estar en peligro. En el caso del A la tarea de visitar las clases no es factible por el elevado número de alumnado. Tampoco se ha conseguido que el profesorado informe de las faltas de manera inmediata (falta de coordinación), por lo que resulta imposible avisar a las familias en el acto.

2.2.1.3. Comparación

2.2.1.3.1. SIMILITUDES

Los y las profesionales de la ES están satisfechos con su trabajo, pero no con la precariedad laboral en que se encuentran. No trabajar a jornada completa y depender siempre de si se renueva o no el contrato con el Ayuntamiento les obliga a tener un segundo trabajo para poder mantener la familia.

Se aprecia un sentimiento de inferioridad jerárquica con respecto al resto de profesionales del centro aunque no siempre se manifieste por parte de todas las personas que lo componen. Educadores y Educadoras coinciden en que dependiendo de quién ocupe los cargos directivos, su tarea se facilita o complica.

2.2.1.3.2 DIFERENCIAS

En el caso del centro A, la Educadora Social mantiene buena relación con el Jefe de Estudios y el Equipo de Orientación, se trabaja de manera coordinada. Desarrolla unas jornadas de prevención del Bullying con los grupos de un curso determinado. La Educadora Social no pertenece al equipo de mediación del centro, ni tiene ninguna relación con la formación de este, aunque realiza tareas de mediación. En un principio perteneció a la comisión de convivencia del centro, hasta que llegó un Jefe de Estudios que decidió que no debía pertenecer a ella. Aunque cambió dicho Jefe de Estudios, continuó la inercia de no incluirla, pese a que se encarga de trabajar con el alumnado en riesgo de exclusión y existe un trabajo de coordinación con la Educadora y los Servicios Sociales del municipio. Al ser un centro grande, se da el caso de no conocer a gran parte del equipo docente, ya que no se interactúa en ningún foro común. El absentismo lo controla a final de mes revisando las faltas puestas por el profesorado.

En el centro B, Educador Social tiene una buena relación con todo el equipo multidisciplinar, ya que al ser un centro más pequeño interactúa con todas las personas que lo integran. El absentismo lo controla cada día pasando por las clases a primera hora y llamando a las familias para



informarlas. Realiza actividades con el alumnado expulsado, trabajando el motivo de expulsión. En este caso tampoco pertenece ni a la comisión de convivencia, ni al equipo de mediación, aunque según afirma es por decisión propia.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del estudio realizado se deduce que el hecho de no regularizar la figura profesional de la ES a nivel estatal provoca que en algunas CC.AA. la incluyan en su legislación autonómica y otras no. Donde no se incluye y algún centro o municipio considera importante o necesario hacerlo, se emplean fórmulas de privatización exógena, como sucede en el estudio de caso realizado. Este es un ejemplo de desigualdad educativa, ya que no todos los centros disfrutan de este servicio.

La privatización del proyecto, llevada a cabo por el municipio estudiado, establece una situación de cuasi-mercado en las condiciones para su desarrollo así como en las condiciones laborales de los y las profesionales que lo desarrollan. No formar parte integrante real del equipo multidisciplinar, les impide formar parte del claustro y participar en los órganos de decisión del centro, pudiendo afectar su labor profesional. Al no tener sus funciones regularizadas ni bien definidas, se encuentran muchas veces realizando tareas que no son propias de su disciplina, o no pudiendo desempeñar aquellas que deberían.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. Bruselas: Education International.
- García Garrido, J. (1996). Fundamentos de educación comparada. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. (1997). La Educación Comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 61-81. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=64056>.
- Luengo y Saura (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. *Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recursos económicos. Gasto Público. Series. Recuperado el 12 de febrero de 2018 en: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos_economicos/gasto-publico/series.html.
- Olmedo, A., & Santa Cruz, E. (2008). Las Familias de Clase Media y Elección de Centro: el Orden Instrumental como Condición Necesaria pero no Suficiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).
- Verger, A., A. Zancajo y C. Fontdevila (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*.

Políticas Públicas de Inclusão e a privatização da responsabilidade docente na e pela formação de professores

Possa, Leandra Bôer

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil
leandrarp@gmail.com

Bragamonte, Patrícia Luciene de Albuquerque

Prefeitura Municipal de Alegrete, Alegrete/RS, Brasil
patriciabragamonte@gmail.com

Resumo

Entre o público e o privado, o coletivo e o privativo, as políticas internacionais e nacionais de inclusão têm movimento um tipo de arte de governar. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com foco nos estudos foucaultianos, tomamos a noção de governamentalidade para entender a inclusão como um possível imperativo que vem articulando diferentes tecnologias capaz de conduzir condutas na contemporaneidade. Condução de conduta que aponta para uma perspectiva de análise da política inclusiva não como ação da superestrutura das organizações internacionais ou estatais, mas inventada por uma racionalidade que opera para dirigir condutas de sujeitos que, em sua liberdade, consentem ser governados; um movimento em que a liberdade é parte das tecnologias de condução. Para pensar sobre isso tomamos como referência documentos internacionais e políticas nacionais de formação de professores no Brasil para analisar como a inclusão, como discurso de verdade, constitui o professor como responsável pelo processo e pelas boas práticas inclusivas. Esta forma de responsabilização individual pelo processo inclusivo e pelas boas práticas inclusivas passa pela formação e auto-formação, emergindo como empreendedorismo do e no professor, tendo como modo de operação a criação do desejo que se dá nos discursos de sensibilização, do gerenciamento do risco e do compromisso de todos e de cada um.

Resumen

Entre lo público y lo privado, lo colectivo y lo privativo, las políticas internacionales y nacionales de inclusión tienen construido un tipo de arte de gobernar. A partir de una perspectiva post-estructuralista, con foco en los estudios foucaultianos, tomamos la noción de gubernamentalidad para entender la inclusión como un posible imperativo que viene articulando diferentes tecnologías capaces de conducir conductas en la contemporaneidad. Conducción de la conducta que apunta hacia una perspectiva de análisis en que la política inclusiva no es una acción de la superestructura de las organizaciones internacionales o estatales, sino inventada por una racionalidad que opera para dirigir conductas de sujetos que, en su libertad, consienten ser gobernados; un movimiento en el que la libertad es parte de las tecnologías de conducción. Para pensar sobre ello tomamos como referencia documentos internacionales y políticas nacionales de formación de profesores en Brasil para analizar cómo la inclusión, como discurso de verdad, constituye el profesor como responsable del proceso y de las buenas prácticas inclusivas. Esta forma de responsabilización individual por el proceso inclusivo y por las buenas prácticas inclusivas pasa por la formación y auto-formación, emergiendo como emprendimiento del y en el profesor, teniendo como modo de operación la creación del deseo por los discursos de sensibilización, de la gestión del riesgo y el compromiso de todos y cada uno.

Abstract

Between the public and the private, the collective and the private, the international and national policies of inclusion have movement a kind of art of governing. From a post-structuralist perspective, focusing on the foucaultian studies, we take the notion of governmentality to understand inclusion as a possible imperative that is articulating different technologies capable of conducting conduct in the contemporary world. Conduct of conduct that points to a perspective of inclusive policy analysis not as action of the superstructure of international or state organizations but invented by a rationality that operates to conduct conduct of subjects who, in their freedom, consent to be governed; a movement in which freedom is part of the driving technologies. To think about this, we refer to international documents and national teacher education policies in Brazil to analyze how inclusion, as a real discourse, constitutes the teacher as responsible for the process and for inclusive good practices. This form of individual accountability for the inclusive process and for the inclusive good practices goes through the formation and self-training, emerging as entrepreneurship of the teacher and, having as a mode of operation the creation of the desire that occurs in the discourses of awareness, risk management and the commitment of each and everyone.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.060>



Palavras Chaves: Políticas de inclusão, governamentalidade, inclusão, professores e sua formação.

Palabras clave: Políticas de inclusión, gubernamentalidad, inclusión, profesores y su formación.

Keywords: Inclusion policies, governmentality, inclusion, teachers and their training.

INTRODUÇÃO

A centralidade da Educação na difusão da inclusão como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013) tem acionado práticas de responsabilização docente no que concerne à aplicação e regulação de saberes que dizem respeito a essa verdade. O professor, além de estar incluído é convocado a ser inclusivo e a trabalhar a favor dessa verdade, “assumindo para si o discurso que a compõe [tornando-se] um importante braço do Estado” (MACHADO, 2016, p. 202).

Ao analisarmos as práticas de formação de professores percebemos que o modo como os discursos se organizam, como procuram intervir e regular as várias formas de ensinar e aprender – quais saberes desenvolver, quais estratégias utilizar e quais as finalidades das ações –, envolvem os docentes em uma rede de saberes onde se dissemina a inclusão como uma verdade irrefutável.

Nesse sentido, os saberes inclusivos mobilizam práticas e reconfiguram os processos de formação dos professores na busca de torná-los cada vez mais afinados com uma racionalidade que pretende incluir todos e gerenciar riscos.

Neste texto, tomamos como referência documentos internacionais e políticas nacionais de formação de professores no Brasil para analisar como a inclusão, como discurso de verdade, constitui o professor como responsável pelo processo e pelas boas práticas inclusivas, dentre os quais destacamos: recomendações internacionais e os movimentos brasileiros de regulação da formação docente.

1. INCLUSÃO, RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Especialmente nas últimas décadas, experimenta-se no Brasil um conjunto de reformas educacionais planejadas em consonância com as recomendações dos organismos internacionais¹. Noguera-Ramírez (2011) aponta que propagada a “crise mundial da educação” produziu-se a “mundialização da educação”. Dessa forma, os debates em torno da educação adquiriram um contorno multinacional, permitindo, de um lado, “um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 182).

Após a participação do Brasil, na “Conferência de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), este se comprometeu em erradicar o analfabetismo e mudar as prioridades do atendimento educacional. Houve uma intensa mobilização na criação de políticas para a superação das metas estabelecidas pelos organismos internacionais e, com isso, muitos projetos foram lançados, reformulados e/ou extintos.

A luta pela “educação para todos”, que na década de 90 passa a ser gestada pelos organismos internacionais é assumida pelo Brasil através do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” que apresenta uma série de compromissos, no sentido de universalizar o acesso à educação e de satisfazer o que seriam as necessidades básicas de aprendizagem, assim determinadas: “leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, [...] conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p. 3).

¹ Dentre os organismos internacionais destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses movimentos que colocam a educação como braço do Estado mobilizam práticas de formação de professores em uma rede de acordos com a meta de produzir a “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2005, p. 11), entendendo-o como protagonista que garantiria uma educação para todos. Nessa trama discursiva vão se delineando discursos que tratam a formação docente como eixo estratégico para a consolidação das reformas dos processos educativos, da escola e do modelo social (IMBERNÓN, 2009), que tem como pano de fundo a proliferação do discurso inclusivo.

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL 1999), está se constituindo em uma das áreas estratégicas para a reformas educacionais do país. Deveriam adequar as “políticas sociais [...] ao cenário de reformulação política e econômica do sistema” (BRASIL, 2005, p. 11) e, assim, introduzir novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais

[...] para poder transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e modos de comportamento democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social do meio ambiente etc. Assumir essas novas competências comporta uma nova forma de exercer a profissão e de formar o professorado [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Desta trama – acordos discursivos e jogos de poder emergindo de vários lugares – convergiu o modelo de formação de professores voltado para organização e ordenação das experiências pedagógicas em um processo de universalização de determinadas práticas, cujas características são consideradas inerentes à atividade docente:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4).

É possível dizer que o conjunto de análises e reflexões, a conjugação de forças e a utilização de diferentes instrumentos permitiram formular e justificar esboços idealizados para as práticas dos professores, levando a efeito a criação de programas de formação que têm por finalidade regular não só as decisões mas, as ações individuais, coletivas e institucionais, onde alinham-se “as capacidades de autogoverno dos sujeitos com os objetivos das autoridades políticas por meio da persuasão, sedução ao invés de coerção” (ROSE, 1998, p. 39), agindo “pelo poder da verdade [e] pelas fascinantes promessas de resultados eficientes” (MILLER; ROSE, 2012, p. 93).

METODOLOGIA

Neste texto, não investimos no método como um caminho seguro, “onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33), mas o tomamos como “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a realidade do mundo” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).



Dessa forma, a escolha dos materiais para contemplar as questões desse estudo não buscou a afirmação de uma verdade definitiva, mas uma possibilidade entre outras que supõe um modo de ver e que exige a escolha de determinadas ferramentas analíticas.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, com foco nos estudos foucaultianos, tomamos a noção de governamentalidade para entender a inclusão como um possível imperativo que vem articulando diferentes tecnologias capaz de conduzir condutas na contemporaneidade, inserida em “uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas de governo desenvolvidas em nosso presente para governar sujeitos” (LOCKMANN, 2013, p. 58).

No desenvolvimento da obra de Michel Foucault é possível compreender a governamentalidade tanto como uma “razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto” (VEIGA-NETO, 2000, p. 193), quanto como o “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] do eu” (FOUCAULT, 1994, p. 49).

Nesse sentido, essa ferramenta nos possibilita pensar a inclusão como uma estratégia da racionalidade vigente que opera na condução das condutas dos docentes para que assumam prerrogativas que os incluam nas relações da economia de governo e, assim, possam conduzir as condutas dos demais sujeitos envolvidos com a educação.

Ao extrairmos alguns fragmentos dos materiais selecionados para essa empiria, procuramos olhar para o dito, de modo a perceber como as estratégias de governo² são engendradas nos discursos dos documentos internacionais e das políticas nacionais de formação para agirem sobre a conduta dos professores – modelá-la, guiá-la e administrá-la – na constituição de subjetividades docentes para a inclusão.

Ao tomarmos assim os discursos, atribuímos importância ao que eles fazem e menos importância ao que eles supostamente dizem ou representam. Por isso, interessa não um suposto sentido oculto, suas in/coerências, mas a função que se pode atribuir àquilo que é dito sobre os professores, como é dito e no momento em que é dito.

Por meio de uma análise das recorrências discursivas encontradas nos materiais analíticos, vislumbramos como esses discursos, sobre e da formação de professores, operam nas condutas dos docentes que, em sua liberdade, consentem ser governados: um movimento em que a liberdade é parte das tecnologias de condução.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Com a compreensão da centralidade, nos modos de vida neoliberais, das práticas educativas e difusão dos saberes sobre inclusão, percebemos que a Educação tem sido usada como uma estratégia que busca intervir para tornar o professor “mais afinado com essa racionalidade” (MACHADO, 2016, p. 201).

Ainda, segundo Machado (2016), o professor pode ser visto como aquele que, sendo capaz de aceitar as verdades da educação, nomeadas como salvadoras, trabalha em prol delas e divulga seus benefícios. Por isso, que formá-los dentro dos preceitos da racionalidade vigente e despertar suas vontades para continuar aprendendo e investindo em si – para que possam ter cada vez mais recursos para permanecerem no jogo – se torna fundamental.

² Seguindo a proposta de Veiga-Neto (2002), o uso da palavra governo refere-se à ação ou ato de governar (- se), como ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar suas ações.

Ora, se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto *O sujeito e o poder* (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (self-government) de modo a direcionar sua própria conduta como docente (COUTINHO & SOMMER, 2011, p. 98).

Por meio das ações governamentais para garantir um ensino de qualidade para todos (BRASIL 1997; 1999) percebemos que os professores são alvos de governo das condutas: são regulados, constituídos e posicionados pelos processos de formação e pelos modos de se conduzir nas práticas que dizem como e porque ensinar:

O Governo Federal formulou e implementou, no período de 1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período compreendido entre os anos de 1995 e 1998, o MEC priorizará esse segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores. No segundo período do governo (1999 a 2002), a política focalizou a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada (BRASIL, 2005, p. 12 – grifos nossos).

As partes dos materiais analisados indicam a organização de cursos específicos para os docentes já atuantes e sublinham a importância da inserção de certos temas considerados relevantes para a formação dos professores.

Devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e o seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revista, jornal, vídeos, fitas, teatro, dança), uso de tecnologias de informação e comunicação etc. (BRASIL, 1999, p. 133 – grifos nossos)

A partir da leitura dos fragmentos foi possível perceber o modo como as determinações que organizaram a formação e as práticas dos professores – PCN e os Referenciais – buscaram torná-los conectadas a uma racionalidade, focando na produção de um tipo específico de professor que seja capaz de cuidar, acolher, incluir, refletir, orientar, gerenciar riscos, resolver problemas, ser responsável, flexível, fazer escolhas e tomar decisões.

O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária [...] Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho (BRASIL, 1997, p. 66 – grifos nossos).

pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos [...] fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão [...] investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las [...] atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida [...] utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 82-83 – grifos nossos).

Estão engendrados nessa teia de relações os debates em torno da educação em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, especialmente a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos onde a educação, é entendida não só

como domínio de instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 3 – grifos nossos).

Para efetivar essa nova concepção, a própria Declaração vai apontar a melhoria urgente “das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente [como] elementos decisivos” (UNESCO, 1990, p. 6). Dessa maneira, uma das estratégias elencadas para a objetivar a (re)definição da função dos processos educativos foi a inscrição da formação docente, especialmente a continuada, na melhoria da qualidade da educação brasileira a fim de “assegurar à população o acesso pleno a cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida [como] um compromisso da Nação” (BRASIL, 1999, p. 39). É o que sinaliza também o relatório Jacques Delors ao afirmar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 2001, p. 160).

Olhar para algumas práticas da formação de professores se torna produtivo no sentido de entender como esses movimentos conduzem as condutas dos docentes para que assumam prerrogativas que os incluem nas relações da economia de governo e assim, se tornarem responsáveis pela sua conduta e pela condução dos demais sujeitos envolvidos.

Ainda sobre essa questão, nos alinhamos aos estudos de Traversini (2003) ao argumentar que uma das afinidades entre a inclusão e os objetivos neoliberais³ é a responsabilização dos sujeitos pelos seus feitos, pela sua conduta, pelo seu modo de ser, ou seja, “para minimizar o risco depende, então, das escolhas feitas pelos indivíduos, famílias e comunidades, entre as várias opções que o mercado oferece” (TRAVERSINI, 2003, p. 46).

A autora ainda argumenta que essa responsabilização não é imposta aos indivíduos, mas que, nesse jogo neoliberal, “cada um/a e todos/a aqueles/a comprometidos/as e engajados/as com o desenvolvimento do país” (TRAVERSINI, 2003, p. 148) são encorajados, livres e empreendedores para que possam se prevenir.

Essas análises mostram a produtividade da inclusão dentro de um modo de vida neoliberal que vai pressupor “como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (FOUCAULT, 2008, p. 423).

Nessa relação, vemos a ênfase colocada no professor, convocando-o para a responsabilização social em torno da inclusão. Um efeito que nos parece naturalizado e que se utiliza da tática da sedução, em que a formação deva ser consumida, constituindo “uma atitude e uma cultura nas quais se sintam responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade” (BALL, 2005, p. 545) pelo sucesso da inclusão escolar.

³ Nos limites desse trabalho não faremos uma discussão sobre o neoliberalismo, no entanto, o compreendemos como uma “mentalidade de governo, uma concepção sobre como as autoridades devem usar seus poderes para melhorar o bem-estar nacional, sobre os fins que devem buscar, os males que eles devem evitar, os meios que devem usar e, em especial, a natureza das pessoas sobre as quais elas devem agir” (ROSE, 2011, p. 214).



A inclusão, nessa interpretação, faz com que a diversidade esteja na ordem imperativa de um princípio naturalizado como fica expresso na orientação de modelos de formação de professores. Basta a formação de professores para que as instituições e os espaços educativos se tornem inclusivos; basta estar aberto para receber os diferentes; boa vontade suficiente para fazer arranjos na estrutura física das instituições e mudar algumas das formas de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez., p. 539-564.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- _____. (1999). *Referenciais para a Formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- _____. (2001). Parecer 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília.
- _____. (2005). *Orientações Gerais. Objetivos, diretrizes e funcionamento*. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação.
- Coutinho, K. & Sommer, L. H. (2011). Discursos de sobre Formação de Professores. In: *Currículo Sem Fronteiras*. v.11, n.1, Jan/Jun, p.86-103.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Foucault, M. *As técnicas de si*. Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813.
- _____. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes.
- Lockmann, K. (2013). A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada.. p. 317. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lopes, M. C. & Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- Machado, R. B. (2016). A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. p. 309. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Miller, P & Rose, N. (2012). *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. Trad. Paulo Ferreira Valerio. SP: Paulus.
- Noguera-Ramirez, C. (2011). *Pedagogia e Governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rose, N. (1988) *Governando a alma: a formação do eu privado*. In: Silva, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p. 30-45.
- _____. (2011). *Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.
- Traversini, C. S. (2003). *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.
- Veiga-Neto, A. (2000). *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In Portocarreiro, V.; Branco, G. C. (org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro (RJ): Nau, 2000, p. 179-217.

_____ (2007). Paradigmas? Cuidado com eles! In: Costa, M. V. (org.) Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p.35-47.

_____ (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [34]: 83 - 94, set./dez., 2009.



Modos de Fazer da Inclusão um Imperativo Educacional

Rodrigues Martieli de Souza

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)- Santa Maria- Rio Grande Do Sul- Brasil
martielisr@gmail.com

Possa Leandra Boer

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
leandrabp@gmail.com

Resumo

O artigo procura problematizar produção de discursos sobre práticas de inclusão, de certa forma naturalizadas, na escrita de expertises publicada e divulgada numa coletânea de textos intitulada Tornar a Educação Inclusiva, organizado por Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009). Coletânea publicada na parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tomamos esta coletânea como material de análise por entender que o papel das expertises, dos organismos internacionais como UNESCO e de associações de impacto acadêmico na produção de relações de saber-poder como é o caso da ANPEd no Brasil, assumem uma posição de invenção de práticas operadas por determinados imperativos governam/orientam o espaço escolar e os sujeitos na contemporaneidade. Metodologicamente buscou-se pensar diferentes relações sobre a inclusão, pois nosso objetivo não é encontrar a verdadeira inclusão, mas tensionar práticas discursivas no sentido de percebê-las pensando e produzindo uma realidade e sujeitos. Esta coletânea de artigos científicos promete promover o aprofundamento e o debate sobre as práticas da educação inclusiva, modos de fazer a inclusão chanceladas e legitimadas tanto pela UNESCO como pelos expertises brasileiros ligados a ANPEd. A problematização foi modesta, mas buscamos fazer uso da noção de governamentalidade (a partir dos estudos foucaultianos) para fazer ver os modos de funcionamento e os sujeitos que são convocados a produzirem tais práticas.

Abstract

The article seeks to problematize the production of discourses about inclusion practices, in a certain way naturalized, in the writing of expertises published and published in a collection of texts entitled Making Inclusive Education, organized by Fávero, Ferreira, Ireland and Barreiros (2009). Collection published in the partnership between the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPEd). We take this collection as an analysis material because it understands that the role of expertises, international organizations such as UNESCO and associations of academic impact in the production of knowledge-power relations such as ANPEd in Brazil, assume a position of invention of practices operated by certain imperatives govern / guide the school space and the subjects in the contemporaneity. Methodologically we tried to think about different relations about inclusion, because our objective is not to find true inclusion, but to stress discursive practices in the sense of perceiving them thinking and producing a reality and subjects. This collection of scientific articles promises to promote the deepening and debate on the practices of inclusive education, ways of making the inclusion chanceladas and legitimized by UNESCO as well as the Brazilian expertises linked to ANPEd. The problematization was modest, but we sought to make use of the notion of governmentality (from the Foucaultian studies) to show the modes of functioning and the subjects that are called to produce such practices.

Palabras clave: Produção de Discurso; governamentalidade; inclusão.

Keywords: Discourse Production; governmentality; inclusión.

1. Contexto da discussão

A análise da coletânea de textos *Tornar a Educação Inclusiva*, organizado por Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009), escritos por expertises (aqueles que são autorizados a proferirem a verdade, que ocupam o lugar na ordem do discurso e que cumprem com determinadas regras (FOUCAULT, 2006) e legitimada por um organismo internacional como a UNESCO e por uma Associação de Pesquisa, como a ANPEd no Brasil, assume a possibilidade de nos empenharmos na hipercrítica, tendo em vista que, a própria análise é feita de uma prática discursiva na condução de condutas em torno do tema inclusão, inclusão educacional e produção de sujeitos inclusivos para uma sociedade do presente.

Requer compreender a produção do saber e da relação de forças que tem a palavra inclusão como meio de produção da verdade e dos modos de se conduzir e, por isso a análise é uma possibilidade crítica que ‘puxa seu próprio tapete’, pois problematiza o que ela produz como entendimento da realidade e coloca aquilo que diz representar como a própria produção da realidade (POSSA, 2013).

Por isso, não perseguimos o mérito da análise da totalidade, mas de rastros possíveis. Buscamos “nos amarrar às superfícies” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33) do discurso ordenado e colocado em funcionamento sobre inclusão, nessa coletânea, já que a inclusão educacional é tomada como “[...] o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo” (AINSCOW, 2009, p. 11).

Essas produções no espaço científico, trazidas e compartilhadas dão suporte para como se pensa e se produz a realidade, bem como os sujeitos que a habitam. A materialidade analítica construída para essa problematização, a partir da produção de discursos sobre as práticas de inclusão educacional nos apontam para a naturalização do imperativo inclusivo como desafio e tida inquestionável. No entanto, cabe uma pergunta problematizadora: A partir de que possíveis naturalizações, a inclusão passa a fazer parte das práticas educativas e da produção de tipos específicos de sujeitos? Como os modos de dizer dos expertises, legitimados pela UNESCO e por esta associação de pesquisa contribuem para a produção da inclusão como verdade deste tempo?

Para trazer elementos para essas problematizações, sem a pretensão de esgotá-las mas, circundá-las pelas superfícies dos textos da Coletânea, construímos uma materialidade analítica que se produziu a partir dos seguintes focos de análise: conceito de inclusão presente nos diversos textos; entendimento de práticas de educação inclusiva; a descrição de a quem se destina a educação inclusiva e, assim, os sujeitos incluídos como uma nova categoria de sujeitos das práticas educacionais; e, por fim, a apresentação dos sujeitos inclusivos como característica daqueles que se responsabilizam pelos processos de inclusão.

Um primeiro momento, já na apresentação da coletânea, encontramos que “A presente coletânea sobre educação inclusiva, congregando um conjunto de ensaios sobre a temática, de autoria de estudiosos da área, vem preencher uma lacuna neste campo de investigação” (Aguiar, 2009, p. 09). Observa-se que as lacunas só podem ser preenchidas por estudiosos e autores que sejam capazes de dizer e fazer, produzir uma realidade, a qual pode ser descrita como desafiadora e que, por isso, legitimada como mais verdadeiro em relação a outros modos.

Modos de dizer a verdade que são legitimados pela ANPEd e a UNESCO, esta organização e associação que “têm plena convicção da relevante contribuição que os trabalhos nela [coletânea] reunidos trazem” (Aguiar, 2009, p. 09). A plena convicção é uma afirmativa que só pode ser tomada como verdadeira porque é assumida numa rede institucional reconhecida, que se antecipa que se impõe através de um sujeito consciente (os expertises) capaz de ver e verificar e de prescrever a partir de um nível técnico. Ou seja, a naturalização da inclusão como algo que esteve desde sempre aí, nos parece ser apresentada como “[...] uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal” (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Apresentada a coletânea, passamos a identificação dos textos apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1. Identificação e Resumo dos Textos da Coletânea Tornar a educação inclusiva (2009).

AUTORIA	TÍTULO	RESUMO SÍNTESE
<p>AINSCOW, Mel, p. 11-23.</p>	<p>Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada?</p>	<p>Aponta a educação inclusiva como direito de todos, para receber educação de qualidade capaz de satisfazer necessidades básicas de aprendizagens e enriquecer a vida das pessoas. Discute o desenvolvimento da Educação Especial (segregação, integração e inclusão) e o esforço mundial pós Declaração de Salamanca (1994), incitada na Conferência de Educação Para Todos (1990) e reiterada pela conferência de Dakar (2000) para a inclusão educacional. Também, busca definir a inclusão apontando o seu uso num contexto mais amplo: as exclusões disciplinares e de vulneráveis, no entanto, alerta para a discussão especificidades referentes as deficiências e necessidades de Educação Especial. Por fim, conclui que o “desenvolvimento da inclusão, [...] nos envolve [a todos] na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos” (AINSCOW, 2009, p. 19).</p>
<p>FERREIRA, Windzy, p 25-56.</p>	<p>Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.</p>	<p>Aborda a importância da inclusão como tema na formação de professores e justifica isso com uma reflexão sobre as experiências de discriminação contra estudantes com deficiências nas escolas, se constituem como elemento comum na vida daqueles que pertencem a grupos vulneráveis. Reforça a ideia de um público a ser incluído identificando que “As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros” (FERREIRA, 2009, p. 26). Ainda, enfatiza o despreparo da escola e dos professores para o atendimento das necessidades educativas dos estudantes com deficiência e conclui considerando a necessidade de mudanças das práticas educacionais e de perspectiva da escola apontando a “conscientização da comunidade escolar e o seu envolvimento como um todo no processo de construção da cultura inclusiva” (FERREIRA, 2009, p. 50).</p>
<p>FERREIRA, Júlio Romero, p. 55-64.</p>	<p>Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira.</p>	<p>A intenção do texto de Ferreira, é localizar a educação especial no financiamento da Educação Básica Brasileira, discutindo modos de terceirização do financiamento educacional da Educação Especial, por parte do Estado, para as instituições filantrópicas. Denuncia que na história da educação brasileira muito pouco o Estado se preocupou com a educação das pessoas com deficiência e como a Educação Especial se constitui, ao longo desta história, como um subsistema paralelo. Mostra que o financiamento da Educação Especial foi tema de debate na partir da LDB de 1996 e no PNE (2001) e comprova com dados estatísticos o pouco impacto destas discussões no real financiamento, tendo em vista um maior controle estatístico e ampliação de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições de ensino. Conclui afirmando que mais que discutir apoios especializados para estudantes com necessidades educacionais especiais é que o Estado assuma o financiamento de uma escola pública, democrática e de qualidade, pois não basta responsabilizar a Educação Especial e a sensibilidade dos docentes.</p>





<p>FLEURI, Reinaldo Matias, p. 65-88.</p>	<p>Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos.</p>	<p>O texto analisa trabalhos apresentados no GT Educação Especial da ANPEd no ano de 2005 que tinham como temáticas a formação de professores para a educação inclusiva mostrando como esses se articulam a uma ampla discussão nacional e internacional. Trata, ainda do texto das definições sobre deficiências e necessidades especiais do abandono nas definições políticas de práticas de segregação e de integração e valoriza a possibilidade de práticas inclusivas em que os estudantes não precisem se ajustar aos padrões de normalidade, pois é a escola que precisa se reestruturar para dar conta da diversidade. Conclui, afirmando que “o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural” (FLEURI, 2009, p. 85).</p>
<p>SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz, p. 89-103.</p>	<p>A educação inclusiva na Espanha.</p>	<p>Este trabalho apresenta uma série de propostas que estão sendo aplicadas na Espanha, o que tem um valor primordial para entender a universalização da inclusão como um modelo universal que, ajudará as escolas a realizar o processo de transformação de que necessitam para serem mais inclusivas. Apresenta a possibilidade de progresso da escola tomando como referência as noções paradigmáticas da segregação, integração e inclusão e conclui que a filosofia da inclusão é um bom caminho para “mudar as organizações das escolas, a utilização e a distribuição tanto dos recursos pessoais como dos materiais, que geralmente estão organizados para manter o próprio status quo, em vez de apoiarem novas formas de desenvolvimento profissional” (SÁNCHEZ, 2009, p. 100).</p>
<p>COSTA, Ana Maria, p. 105-119.</p>	<p>Currículo funcional no contexto da educação inclusiva.</p>	<p>O texto discute programas de educação especial para crianças e jovens com deficiência intelectual e foca as estratégias preconizadas por Lou Brown tendo em vista: “a) a publicação da lei norte- americana PL.94/142; b) os desenvolvimentos de estratégias comportamentalistas; c) a introdução de programas de educação precoce e, de um modo geral, d) o progresso nos domínios da avaliação e da intervenção educativa especializada” (COSTA, 2009, p. 105). Apresenta com conceitos, objetivos e modos de fazer, aos educadores brasileiros, uma abordagem que tem revelado enorme eficácia na inclusão educativa, social e profissional das pessoas com deficiência intelectual acentuada, sendo esta, “potencial de transformação e de progresso” (COSTA, 2009, p. 117).</p>
<p>AMARAL, Tatiana Platzer do, p. 121-140.</p>	<p>O Processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve.</p>	<p>Este artigo analisa e discute o processo de subjetivação a que são submetidos, alunos que frequentam o ensino especial, à condição de pessoa com deficiência intelectual leve. A partir de estudos de caso registra a exclusão como fracasso escolar e, por isso a necessidade de a inclusão escolar levar em conta o contexto histórico e cultural dos indivíduos. Conclui considerando a necessidade na sociedade e grupos sociais referendarem para a inclusão o acolhimento e o reconhecimento do direito de participação dos deficientes mentais.</p>

<p>MAFFEZOL, Roberta Roncali; GÓES, Maria Cecília Rafael de, p. 141-157.</p>	<p>Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades.</p>	<p>O texto intui que a Educação Especial como campo de ação com deficiência se constitui num fundamento para a patologização do sujeito, tendo em vista modos de atuação que levam em conta a 'anormalidade. Alerta para modelos sociais da anormalidade e por isso da instituição da falta para a compreensão do funcionamento de jovens e adultos deficientes mentais que tendem a mostrar poucas capacidades e um padrão infantilizado de conduta. O estudo de campo realizado teve como propósito analisar, nos dizeres de pessoas com deficiência mental, os modos pelos quais elas reconhecem e significam sua inserção nos espaços do cotidiano.</p>
<p>LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana Esteves, p. 159-175.</p>	<p>A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais.</p>	<p>O texto especifica a educação de surdos e a inclusão do personagem interprete de língua de sinais no contexto educacional. Enfoca problemas e limitações na atuação do intérprete educacional e a necessidade de ampliação das pesquisas na área. A partir de entrevistas com interpretes estabelece uma discussão da relação entre este e os professores, sobre seu papel na organização e práticas pedagógicas inclusivas, de sua relação com os alunos surdos e conclui que no processo de inclusão de alunos surdos o intérprete também faz parte do cenário do ensino e da aprendizagem.</p>
<p>SILVA, Luzia Guacira, p. 177-198.</p>	<p>Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego.</p>	<p>O texto traça a busca do desenvolvimento de ações que visam a inclusão pessoas cegas nos sistemas regulares de ensino. Diante do estudo a autora busca entender a natureza da aprendizagem de alunos cegos bem como, as estratégias de ensino utilizadas com um esse público em classe regular e como são estabelecidas as relações interpessoais entre o aluno cego, seus professores e colegas de classe, percebendo até que ponto a inclusão escolar permite ou facilita o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos cegos. Conclui que ações educacionais sugeridas ao longo do texto podem contribuir “[...] para a inclusão social desses alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade que vem sendo convidada a rever paradigmas e a conviver com as diferenças (SILVA, 2009, p. 196).</p>
<p>FLEITH, Denise de Souza, p. 199.</p>	<p>Mitos e fatos sobre os superdotados.</p>	<p>No ensejo de abarcar a deficiência ou um certo público da inclusão educacional no campo da Educação especial este texto vai abordar mitos e fatos em torno daqueles classificados como superdotados ou altas habilidades. Então a discussão busca desmistificar conceitos de senso comum de professores e comunidade em geral e a necessidade de que as propostas educacionais inclusivas promovam um ambiente adequado para o desenvolvimento das habilidades e para o ajustamento emocional e social. Na esteira entre um modelo de segregação e outro de inclusão aponta para modos de avaliação do aluno com altas habilidades/superdotado e enuncia a necessidade de formação de professores a inclusão destes alunos.</p>

Fonte: Elaborada pelas as autoras



Tendo apresentado uma síntese dos textos nos resta identificar que usos de noções analíticas vamos utilizar a partir de agora, e neste sentido anunciamos, capturadas pelos estudos foucaultianos, a noção de governamentalidade, no sentido de fazer ver alguns efeitos de produção que as práticas discursivas sobre inclusão, práticas de inclusão educacional podem estar produzindo nos sujeitos que estão envolvidos por elas.

Antes de adentrarmos na análise, consideramos apresentar o que dá noção de governamentalidade nos interessa neste momento. A noção foucaultiana de governamentalidade é tomada como um “[...] conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Estes conjuntos de práticas são entendidas como incidindo nos indivíduos a partir das relações que eles estabelecem com outros e, neste caso, relações que são produtoras dos e produzidas pelos/as expertises de um campo de saber. Um conjunto de práticas discursivas que atuam como um modo de condução de condutas; um tipo de condução por captura pela verdade denominada por inclusão e práticas de inclusão. Para Foucault (1995), “[...] este conjunto de práticas é uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização” (p. 236).

Com isso, adentramos à análise específica e tangencial (porque não fazemos opção nem pela totalidade e nem pela profundidade) dos textos buscando apresentar alguns elementos em que as práticas de inclusão, que estão tão fortemente dirigidas nos discursos dos expertises, tem por efeito, a produção de individualização (os deficientes, os marginalizados, os vulneráveis e segregados) e, conseguinte efeito de totalização na condução de condutas tanto dos que se pretende incluir como daqueles que precisam se responsabilizar por serem inclusivos.

2. Discussão... Entre conceito, praticas educativas inclusivas e produção de sujeitos

Na análise desta subseção buscamos mostrar que nos textos da coletânea a perspectiva inclusiva tem operado certa gestão totalizadora e naturalizada de um conceito para a inclusão escolar. Este tem por efeito dinamizar as práticas educacionais que qualificadas pela política educacional, os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares. Mais que isso, esta perspectiva inclusiva tem acionado a constituição objetiva da escola e de subjetividades docentes e discentes.

Observa-se que a inclusão é denominada por uma “[...] crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (Ainscow, 2009, p.11). Uma ideia que tende a ser determinada por um conjunto de valores apontados histórica, social e culturalmente como necessidades básicas e dentre elas estar dentro da instituição, regulada que é responsável por padronizar habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento da sociedade, para ser produtivo e produzir no contexto desta sociedade.

Nessa lógica, a inclusão como crença de uma sociedade justa impõe-se uma perspectiva de aprendizagens justas que interdita outras formas de aprender e de constituir conhecimentos. Ou seja, a inclusão como imperativo até a pouco debatida e questionada na escola e no sistema educacional, torna-se aceitável e tecnicamente útil tendo em vista a rede de saberes e de poder autorizados por uma política regulatória dos padrões de condutas que atinge a todos e a cada um, pois a educação é direito de todos, precisa atingir a todos e a cada um.

Ainda, como crença no direito humano e no justo, as instituições escolares, que por efeito precisam se constituir inclusivas, se veem na obrigação legal e moral, de aceitar e colocar a todos e a cada um, por meio da matrícula no interior da instituição, porque o efeito projetado pela “inclusão social, a escolar em particular constitui uma tarefa complexa, porém não impossível” (SILVA, 2009, p.186).

Assim, a inclusão como uma das palavras mais utilizadas na atualidade que adjetiva política e a legislação educacionais, as instituições e as atividades educativas, também, tem adjetivado o comportamento, ações e atuações de professores, agentes educativos e estudantes. A inclusão é mais que uma simples palavra que qualifica, pois quando a identificamos nos jogos de linguagem podemos entendê-la como “práticas, atividades, ações e reações” (HACKER, 2000, p. 13).



Inclusão que disputada nas relações de poder, sutilmente se expandem para além das tradicionais e dicotômicas relações dominantes e dominados, incluídos e excluídos, pois estabelece que, para o desenvolvimento social, econômico e de mercado é necessário que todos estejam incluídos. Sob isso encontramos em um dos textos da coletânea:

[...] articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas que acreditávamos serem importantes de se tentar incorporar nas escolas. (...) envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos (AINSCOW, 2009, p. 19).

Os valores inclusivos apresentados nos textos, a seguir, referem-se “à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito” (AINSCOW, 2009) e, ainda “como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores” (Idem, p. 21).

Valores em ação que implicam na inclusão como alicerces para a gestão e geração de capital humano, pois se parte da população estiver em condições de exclusão, esta coloca em risco a nação e sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, da produção e do consumo. Neste sentido, a inclusão se utiliza de outro conjunto de palavras: protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, diagnóstico, correção, responsabilização.

Sobretudo, adjetiva a educação, educação para todos, reforçando a narrativa dos direitos humanos numa sociedade do conhecimento que precisa de seres humanos em aprendizagem ao longo da vida. Num mundo que, em perspectiva global, tem sido gestado com base em processos de aquisição do conhecimento tomando indicadores de desempenho de sistemas, instituições e práticas educativas, como referência para consolidação do desenvolvimento social e econômico, na denominada sociedade da aprendizagem.

A inclusão abrange...

[...] todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito (AINSCOW, 2009, p. 20).

O estado de perfeição evolutivo e progressivo é expressado ao longo dos textos da coletânea representa a inclusão como uma estratégia de governo antônima da exclusão, a como nos fragmentos abaixo retirados dos textos da coletânea:

[...] de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. [...] educação não pode representar mais um mecanismo para excluir as pessoas cujas necessidades de aprendizagem exigem uma atenção especial” (DEFOURNY, 2009, p. 01, grifos nossos).

[...] são duas exclusões associadas: a questão do não acesso e o problema da segregação, com a desnecessária manutenção de alunos nas escolas especiais. (FERREIRA, 2009, p.60).

A educação especial foi oferecida, por vezes, como complemento à educação geral [...] totalmente segregada. [...] assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares[...]. “A integração de crianças com deficiências nas escolas regulares envolveu, em alguns casos, a “transplantação” de práticas especiais de educação para o ambiente escolar comum” (MEIJER; PIJL; HEGARTY, 1997). A inclusão como modelo de progresso [...]. Este pensamento revisado sugere que o progresso será mais provável se reconhecermos que as dificuldades vividas por estudantes resultam das formas com que as escolas estão organizadas atualmente e dos métodos de ensino que são oferecidos. (AINSCOW, 2009, p. 14).



Na narrativa da inclusão há caracterização de um público de estudantes com deficiência constituindo sujeitos a serem incluídos, se constitui a ideia de evolução e progresso. A inclusão, antônimo da exclusão, se configura nos discursos das expertises como princípio orientador das atuais práticas em educação. É o ponto cronológico do presente que permite revisitar, desvelar e entender o passado das práticas de educação e de educação especial, estas que possibilitariam reconhecer a inclusão, a melhor prática, o melhor modo de conduzir as relações sociais e educacionais em relação à pessoa com deficiência e a outras formas de diversidades de alunos dentro de um contexto social que segrega e marginaliza historicamente.

A inclusão que como prática educacional assume um papel de ordenação capaz de reunir num espaço comum e homogêneo saberes sobre a deficiência e dá a diversidade, num contexto social e político em que, todos indivíduos passam a ter o direito e o dever de frequentar o espaço educativo escolar. Condição que gera o motivo para produzir sujeitos dispostos a se responsabilizar e lutar pela inclusão, que nomeiam, falam e pensam a deficiência nas instituições e práticas educacionais.

A possibilidade de produção do sujeito que se responsabiliza pela inclusão de outros, governa sua conduta para ser inclusivo e ao mesmo tempo que opera saberes capazes de dizer quem é o sujeito a ser incluído, não está fora de um campo de saber e de práticas de ordenação dos modos de saber e, por conseguinte, de normatização dos modos de ser que se constituem o objeto da inclusão no espaço educacional.

Por isso, a inclusão apresentada nesta coletânea está na ordem de um poder individualizante que disciplina o corpo e o indivíduo e um poder totalizante que controla a circulação das pessoas e gerencia o risco no sentido de identificar que podem ser normalizados socialmente e educacionalmente a partir da ação planejada das práticas educativas.

3. Considerações finais

A Educação Inclusiva diz respeito à educação e aos processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidades e de produção de sujeitos (MENEZES, 2011). Esses sujeitos desejam permanecer e estar na posição de sujeitos que estão incluídos. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço/tempo. As práticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto com a intenção de manter os alunos nas escolas e, inscrever nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído. Ainda, segundo Possa (2013) estas práticas de inclusão capturam a totalidade para que sejam justos e por isso responsáveis para que a inclusão se torne verdadeira.

Nos fragmentos abaixo,

[...] sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças. (FLEURI, 2009, p. 68).

Todos os alunos se beneficiam se as escolas centralizarem seu interesse em desenvolver estratégias de apoio para eles, ou seja, em proporcionar uma educação que responda às diferenças individuais de cada membro da escola (SÁNCHEZ, 2009, p.91).

Esses textos permitiram ver os diferentes modos de atuação da educação inclusiva em ação e a centralidade da educação na difusão dos saberes e sua disseminação como uma verdade incontestável. O modo como esses expertises olharam para esses discursos na constituição das práticas educativas, mostrou como a inclusão “aciona saberes, constitui processos de subjetivação, constrói subjetividades e refina estratégias [...] que atendam a tal configuração” (MACHADO, 2016, p. 75).

Por fim, ao longo desta escrita, nossa intenção foi mostrar os discursos, produzidos pelas expertises na área da educação, enquanto uso e produção das práticas de inclusão. Essa noção de discurso nos condiciona a produções, para se fazer ver os modos de funcionamento e os sujeitos que são convocados para tais práticas. Também é possível verificar que alguns discursos colocam

no jogo o professor como centro das práticas de inclusão, reforçam as práticas discursivas que poderiam tornar possível políticas e processos de inclusão em que se naturalizam compromissos de todos com a inclusão.

A coletânea **Tornar a educação inclusiva (2009), resultado da parceria entre a UNESCO e a ANPEd**, que nos apresenta o conceito e as práticas da educação inclusiva, reunindo as contribuições de pesquisadores brasileiros e de especialistas internacionais nesse campo, nos permitiu dar visibilidade a alguns trechos e discursos no intuito de destacar recorrências e singularidades quanto aos temas da inclusão, bem como pensar sobre os possíveis efeitos em relação às verdades impressas e disseminadas em tais documento. Sendo assim ao decorrer desta escrita analítica buscamos fazer um convite para pensar e tensionar como se dá a constituição do imperativo da inclusão que se ocupa em produzir tecnologias de governo capazes de condução das condutas na contemporaneidade.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AINSCOW, M.; Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In: IRELAND T.; BARREIROS D.; FÁVERO O.; FERREIRA W. (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, p. 11-23, 2009.
- FERREIRA, Júlio Romero, Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: IRELAND T.; BARREIROS D.; FÁVERO O.; FERREIRA W. (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, p. 55-64, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias, Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: IRELAND T.; BARREIROS D.; FÁVERO O.; FERREIRA W. (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, p. 65-88, 2009.
- FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____.O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.
- _____.A ordem do discurso. São Paulo: Editora Loyola, 2006.
- HACKER, P.M.S. Wittgenstein:sobre a natureza humana. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MACHADO, Roseli Belmonte. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. p. 309. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.
- MENEZES, Eliana da Costa Pereira. A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS. São Leopoldo 2011.
- POSSA, Leandra B. Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor. 2013. 239p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, RS, 2013.

SÁNCHEZ , P. A.; A Educação Inclusiva na Espanha In: IRELAND T.; BARREIROS D.; FÁVERO O.; FERREIRA W. (Orgs).
Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, p. 89-103, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28,
n. 100, p. 947-964, out. 2007.



Entre las transferencias económicas y la privatización: Tendencias de las políticas de inclusión educativa en Argentina y Uruguay

Espejo Villar, L. Belén

Universidad de Salamanca, España
lbev@usal.es

Calvo Álvarez, M.^a Isabel

Universidad de Salamanca, España
isabelc@usal.es

Resumen

El presente trabajo parte de las directrices políticas establecidas por la Unesco en el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible encaminado a conseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos.

Si bien las estrategias a las que se hace referencia en el documento y que hemos querido centrar en las políticas y los actores, aparecen en el texto dirigidas a un mayor número de colectivos que en el Objetivo 2 del Desarrollo del Milenio, un estudio en profundidad de la nueva agenda educativa nos permite comprobar que, a pesar de ser más amplios los grupos de interés y las metas con las que se trabaja, las medidas que se contemplan tienen una orientación mayoritariamente asistencial y compensatoria que resultan difícil de entender en este marco.

En este sentido, el énfasis que se proporciona a los programas de segunda oportunidad y a la reinserción, además de la prestación de servicios básicos como los de salud y alimentación, siendo necesarios, indican una descompensación en la gestión de la inclusión, al omitir aspectos que deberían estar más relacionados con la dimensión preventiva y con el trabajo que deben realizar las instituciones educativas en la consecución de logros de aprendizaje del colectivo que no ha abandonado el sistema educativo.

Tomando como punto de partida los programas de transferencias de efectivo, en tanto que medida política y también centrados en el sector privado (como actor), examinamos las tendencias que están desarrollando Argentina y Uruguay en materia de políticas de inclusión. La elección de los países está motivada por ser dos de los tres estados, junto con Chile, del cono sur de América Latina que diseñaron medidas específicas de inclusión a finales de los 90 y que con algunas particularidades comenzaron a implementarse en la segunda mitad de la década del 2000.

Por tanto, analizamos la línea de apoyo al sector privado que Uruguay ha adoptado desde hace unos años para favorecer la inclusión en la educación secundaria y que es compartida por Argentina en la privatización de las medidas inclusivas.

Abstract

This work is based on the political guidelines established by Unesco in Goal 4 of Sustainable Development aimed at achieving an inclusive, equitable and quality education, promoting learning opportunities throughout life and for all. Although the strategies referred to in the document that we wished to focus on policies and actors appear in the text aimed at more groups than in Millennium Development Goal 2, an in-depth study of the new educational agenda allows us to verify that, even though the interest groups and the goals to be worked upon are broader, the measures contemplated are mainly oriented towards assistance and compensation, something difficult to understand in this framework.

In this regard, the emphasis that is given to second chance programs and reintegration, in addition to the provision of basic services such as health and nutrition, while necessary, point to an imbalance in the management of inclusion, omitting aspects that should be more oriented towards prevention and the work that educational institutions must carry out to achieve the learning goals of those who have not left the educational system.

Taking as a starting point the cash transfer programs, as a policy measure and also focusing on the private sector (as an actor), we examine the trends that Argentina and Uruguay are developing regarding inclusion policies. These countries were chosen because they are two of the three states, together with Chile, in the southern cone of Latin America that designed specific inclusion measures at the end of the 90s and that with some particularities began to be implemented in the second half of the 2000s.

We thus analyse the line of support to the private sector that Uruguay adopted a few years ago to favour inclusion in secondary education and that is shared by Argentina in the privatization of inclusive measures.

Palabras clave: Gestión privada, transferencias económicas, desarrollo asistencial, políticas de inclusión, educación secundaria, gobernanza.

Keywords: Private management, economic transfers, social welfare policy, inclusion policies, secondary education, governance.



INTRODUCCIÓN

La aprobación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 ha supuesto un reconocimiento a escala mundial por la interpretación comprometida y novedosa que las instituciones hacen, a priori, de la educación. No cabe duda de que plantear la construcción del modelo educativo desde principios que abandonan paradigmas contrapuestos en políticas socioeducativas representa una responsabilidad gubernamental extraordinariamente ambiciosa. De modo que, tratar de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, constituye el primer paso en el ejercicio de desbloquear fronteras ideológicas que han sido sustentadas históricamente por el discurso de la calidad (definido en ámbitos jurídicos conservadores en términos de exclusión-selección), así como por la defensa de la equidad, llevada en la agenda 2030 a su forma más radical de igualdad y trazada de acuerdo con premisas de universalidad en el aprendizaje, que ponen en relación valores como la inclusión y el éxito, considerados durante mucho tiempo excluyentes.

En ese sentido los documentos institucionales que se han ido aprobando representan un avance, en tanto que permiten someter a debate las tensiones que se derivan de los ajustes entre las tres macrometas (calidad, cobertura y equidad) cada vez más consensuadas por la comunidad internacional (Bogliaccini, 2018).

Sin embargo, algunos de los acuerdos que formulan los gobiernos en el marco de la Declaración de Incheon (2015) se enfrentan en su concreción estratégica a omisiones y contradicciones que más que buscar la convergencia, parecen establecer vías bidireccionales que anulan cualquier intento de conseguir una igualdad real. Hablamos por ejemplo de que focalizar la reducción de la desigualdad a la eliminación de los obstáculos financieros a través de programas de transferencia de efectivo, de servicios de nutrición y salud, de comidas en las escuelas y/o de programas de segunda oportunidad y reinserción no deja de ser un desplazamiento de las políticas de prevención a los circuitos del asistencialismo, para convertirse en definitiva en una apuesta por la reproducción de sistemas compensatorios.

En este trabajo partimos del interés que está mostrando la agenda política (ODS 4) en construir la estrategia de equidad, inclusión e igualdad de género en base a un enfoque que además de ignorar preocupaciones estructurales y responsabilidades de los Estados en el mantenimiento de la desigualdad, paradójicamente fomenta un sistema de ayuda social subsidiario, al tiempo que refuerza la presencia de mecanismos de gobernanza y opta por sistemas de gestión privada (Martens, 2017; Westheimer, 2015; Wulff, 2017). Y trasladamos este análisis a dos países, Argentina y Uruguay que destacan tanto por su representatividad en cobertura de transferencias monetarias, en el caso de Argentina (Hornes, 2014) como por la creciente tendencia de las alianzas privadas en políticas de inclusión educativa en Uruguay.

1. TRANSFERENCIAS ECONÓMICAS Y LOS DILEMAS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

¿Son las transferencias económicas la solución estratégica que plantea la Agenda 2030 para alcanzar el ODS 4 o representa más bien una dificultad añadida en el camino trazado hacia la inclusión educativa?

En general, se puede decir que los programas de transferencias condicionadas forman parte del conjunto de políticas sociales que bajo el influjo de organismos internacionales han tratado de reducir la pobreza y luchar contra la desigualdad en el contexto latinoamericano a partir de la década de los 90. El modelo de protección social sobre el que se construyen estos mecanismos monetarios gira en torno a principios de compensación, focalización, eficacia y descentralización (Hornes, 2014), pilares que han ido modelando el papel del Estado hacia un rol de subsidiariedad en escenarios de extrema pobreza, pobreza y vulnerabilidad.

Sin embargo, el desarrollo de este modo de orientar las políticas sociales ha estado sujeto a un debate muy crítico e inconcluso acerca de la conveniencia de su implementación. Frente a la supremacía (defendida por el sector institucional) de las transferencias monetarias en la creación de bienestar social, así como en la modernización de las políticas públicas y en el «fortalecimiento de la institucionalidad social» (Cecchini y Atuesta, 2017, p. 10), otros autores destacan las trampas que supone este tipo de dependencia económica, en la medida que no hacen cumplir las condicionalidades que los programas conllevan, ni impactan en la pobreza, y por tanto no consiguen los objetivos para los que se proponen.



Más allá de reducir la legitimidad de estos programas al enfrentamiento de los discursos, creemos destacable la idea de que tras la articulación de estas políticas de redistribución subyace el poder que asume el Estado en la institución de garantías fundamentales. Su función no se limita a controlar el uso de la condicionalidad por parte de las familias, sino que se trata de establecer un ejercicio de corresponsabilidad que implica el deber de los poderes públicos de sufragar las transferencias, pero también de garantizar la prestación de los servicios educativos y sanitarios (Baraibar, 2011; Ibarrarán y Cueva, 2017).

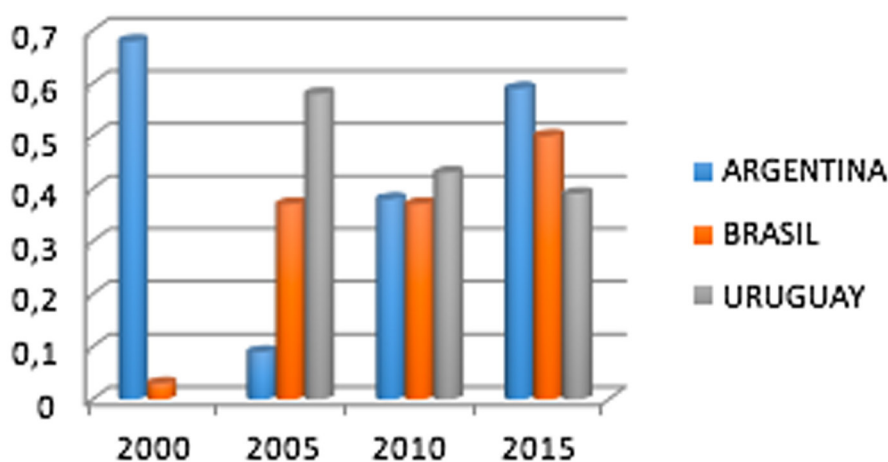
En cualquier caso y dada la centralidad con la que estos programas son planteados en la agenda política en tanto que herramienta clave en la consecución de la equidad, conviene recordar que las mejoras en términos de asistencia y permanencia que procuran estos programas no siempre se ven acompañados de un incremento de la calidad educativa, lo que debilita las posibilidades de impactar en las dimensiones (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad) que encierra el derecho a la educación (Tomasevski, 2004, citado por Naya y Dávila, 2017, p. 22).

1.1. Evolución de los Programas de transferencias económicas en Argentina y Uruguay

¿Cuál ha sido la evolución que han seguido los programas de transferencias monetarias en Argentina y Uruguay en materia educativa? ¿Existe una línea de reciprocidad entre los incentivos que proporcionan estos mecanismos y las prioridades educativas?

Argentina y Uruguay son, junto a Brasil y Ecuador, los países que en los últimos años presentan una mayor inversión en Programas de Transferencias Condicionadas, tal y como puede comprobarse en la Figura 1.

Figura 1. Inversión Programas de Transferencias.



Nota: Elaboración propia adaptado de Cecchini y Atuesta, 2017, CEPAL

Precisamente por ello, y al objeto de establecer una aproximación que nos permita comprender los procesos políticos que subyacen en las actuaciones monetarias de carácter inclusivo, hemos analizado en perspectiva comparada dos iniciativas muy significativas que se desarrollan en el marco de las políticas de inclusión en Argentina y Uruguay.

Estructuralmente, la elección de los programas responde tanto a tendencias de la agenda política 2030 (aprendizaje permanente, programas de segunda oportunidad), como al interés por comprobar los patrones de igualdad en etapas que han tenido menor cobertura educativa, como son la educación superior y la educación terciaria (Ibarrarán, Regalia y Stampini, 2016).

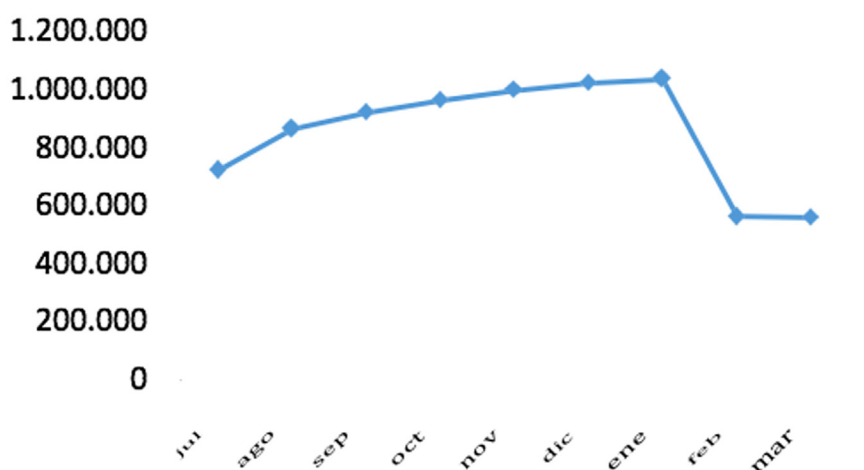
En el caso de Argentina nos hemos centrado en el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos, conocido como: PROGRESAR, aprobado por el Decreto 84/2014 y modificado por el Decreto 90/2018.

Se trata de una iniciativa gestada en el marco de una política que pretende dar cumplimiento a la universalidad de la educación secundaria, así como articular trayectorias efectivas para alumnos que cursan esta etapa, como consecuencia de las necesidades derivadas de cambios en los niveles de repetición y abandono escolar en Argentina (CADE, 2018).

En este sentido, se concibe como una actuación compensatoria en el plano económico y en el educativo, dirigida al mantenimiento, pero sobre todo al reingreso formal de jóvenes entre 18 y 24 años (puede llegar hasta los 30 años) que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y que están interesados en terminar estudios obligatorios o en iniciar la educación superior.

La importancia de este programa radica en la institucionalización que se produce del derecho a la educación en el marco de las transferencias monetarias. Sin embargo, y a pesar de su juventud (comienza en el 2014), en los últimos años se están produciendo algunos desajustes por parte de la Administración (anomalías entre instituciones, endurecimiento de requisitos a jóvenes en situaciones de vulnerabilidad...) que podrían desestabilizar compromisos políticos internacionales (Cirimi, 2017). Observando la presencia de alumnos matriculados en el Programa en el periodo comprendido entre julio de 2016 a marzo de 2017 (Figura 2), nos quedan dudas de la existencia de una cultura de corresponsabilidad entre las prioridades políticas y las educativas.

Figura 2. La divergencia entre las lógicas políticas y los intereses educativos en el Programa PROGRESAR. Número de matrículas realizadas.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos del ANSES

El escenario educativo que se plantea en el caso de Uruguay no difiere mucho de la problemática que afronta Argentina. El núcleo gordiano de la desigualdad se focaliza de nuevo, en la educación media que presenta desafíos importantes en relación mayoritariamente al tránsito entre cursos, al desempeño académico y a la culminación de niveles.

En el último informe publicado por el MIDE (2018) se pone de manifiesto que más del 60% de los jóvenes no logran terminar los estudios de educación media antes de los 20 ó 21 años, sólo el 6% de ellos los finaliza, seis años más tarde.

No obstante, el desarrollo que está realizando Uruguay de los programas monetarios en materia educativa no deja de ser paradigmático. A la etapa de reconocimiento internacional que ha tenido la línea de acción marcada en el «Programa de Aulas Comunitarias» (PAC) le ha seguido un periodo de abolición de muchas de las iniciativas de inclusión que se conformaron en el marco de un modelo de gobierno más social.

En la actualidad, el «Programa de Aulas Comunitarias» que se inició en 2007 ha dejado de ofertarse. Ha sido sustituido por el Programa: «Propuesta 2016» de acuerdo a motivos de carácter político. Las autoridades del Consejo de Educación Secundaria basándose en una interpretación interesada de las políticas de focalización consideraron la conveniencia de reemplazar espacios y profesionales de ámbitos no formales para centrar la atención (la inclusión) en los escenarios de intervención de marcos formales.

Desde principios de responsabilidad compartida entre diferentes instituciones políticas (Ministerio de Desarrollo Social, Consejo de Educación Secundaria) y sociales (distintas Organizaciones no gubernamentales), el programa de aulas comunitarias ha estado dirigido a jóvenes entre 13 y 17 años en riesgo de exclusión social. Son adolescentes que abandonaron el sistema educativo, que no cursaron matriculación en el segundo ciclo y que cursando este ciclo tienen una situación muy comprometida. El PAC se organizaba en distintas modalidades: A (primer año del ciclo), B (para alumnos desvinculados), C (egresados del PAC que cursan 2º año en liceos) y Acompañamiento al egreso. Precisamente, la posibilidad de establecer cauces de comunicación y espacios de trabajo compartido entre instituciones muy diferentes constituye una de las claves para entender el éxito que ha llegado a convertir este programa en referente de las políticas de intervención en educación inclusiva (Mancebo y Monteiro, 2009).

Tabla 1. Características programas de inclusión seleccionados.

PAÍSES, PROGRAMAS DE INCLUSIÓN SELECCIONADOS Y CARACTERÍSTICAS	
ARGENTINA	URUGUAY
PROGRESAR	PROGRAMA DE AULAS COMUNITARIAS
TIPO DE POLÍTICA SEGUIDA EN EL PROGRAMA	
Focalizada	Focalizada
COLECTIVOS A LOS QUE ESTÁ DIRIGIDO	
Jóvenes entre 18 y 24 años. Vulnerabilidad..	Adolescentes entre 13 y 17 años. Situación de riesgo social.
OBJETIVOS QUE PERSIGUEN	
Generar equidad a través de la inclusión. Ofrecer oportunidades de protección social y de construcción de un proyecto profesional. Combatir la exclusión a través de oportunidades educativas.	Generar equidad a través de la inclusión. Crear a los docentes y profesionales espacios compartidos de preocupación con relación al desarrollo escolar y personal de los estudiantes. Implicar a un mayor número de instituciones y de profesionales.
PRINCIPALES DIFICULTADES	

Nota: Elaboración propia.

2. LA PRIVATIZACIÓN COMO RESPUESTA POLÍTICA A LA INCLUSIÓN

En su intento por introducir racionalidad en los modos de mercado educativos, Ball (2008, 2012) realiza una clasificación de los tipos de privatización existentes, diferenciando entre otras, formas endógenas y exógenas. En estos últimos años la permeabilidad que han tenido las estructuras económicas en la organización y el funcionamiento de los centros escolares han ido configurando un sistema educativo cada vez más próximo a la cultura de mercado.

Las políticas de inclusión no representan ninguna excepción, universalizar la educación o implementar actuaciones de lucha contra el abandono escolar son declaraciones gubernamentales que forman parte de un lenguaje utilitario que no se traduce en formas y estrategias más democráticas.

Tampoco están ajenos de estas nuevas tendencias países con contextos económicos complejos, como es el caso de Argentina y gobiernos que se han cimentado con mecanismos más sociales, como ocurre con Uruguay.

Verger, Fontdevilla y Zancajo (2016) y Verger, Moschetti y Fontdevilla (2017), en su trabajo posterior sobre la privatización de la educación en América Latina alertan de las nuevas formas de dismantelar



las políticas públicas que está empleando Argentina en la gestión de la educación, como son: la contratación externa de servicios periféricos o directamente de escuelas, los formatos que se introducen a partir de las alianzas público-privadas, las reformas de cuasi-mercado, y los incentivos financieros o salariales, entre otras, y coinciden con el análisis realizado en el Informe sobre la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (2018) en cuanto a la novedad de las formas que se emplean: se mantienen las relaciones entre sectores, pero se introduce el componente de la filantropía que se vincula a la calidad (caso de la organización Enseñá x Argentina que forma parte de una red global) y se crean nuevas filiações institucionales para el tratamiento y la difusión de la información pública.

Figura 3. Algunos indicadores del Mapa de la privatización en Uruguay y Argentina.



Nota: Elaboración propia.

Básicamente, los principios sobre los que se construye la privatización, tal y como se recoge en la figura 3, siguen manteniendo un interés por administrar servicios públicos con formas privadas y por regular las organizaciones con reglas de mercado, sin embargo, se modifican las formas y se amplían los grupos de interés. Las problemáticas que con anterioridad eran asociadas con los poderes públicos comienzan a ser asumidas como responsabilidades del sector privado. Hay una mayor preocupación por mostrar una sensibilidad hacia colectivos en situación de vulnerabilidad y hay también un interés por asimilar las actuaciones a la filantropía (Au y Lubienski, 2016; Saura, 2016).

Bordoli, et al (2017) denuncian en el caso de Uruguay una línea orientada a la desvalorización de los servicios públicos que en el desarrollo y el estudio que hemos hecho del Programa PAU reflejaría además un desplazamiento de responsabilidades a las instituciones públicas que antes eran compartidas entre la gestión pública y la social. Lo que puede estar dirigido a un desprestigio a través de la saturación de responsabilidades y la desatención en su desarrollo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la progresiva representatividad que están teniendo las políticas educativas de inclusión en el marco de la agenda 2030. Su vinculación con las preocupaciones institucionales se consolida a través de enfoques estratégicos que le estarían otorgando un carácter instrumental, reflejado en la implementación que hacen los gobiernos en materia de educación inclusiva.

En este sentido, consideramos que son dos los mecanismos sobre los que se estaría orientando la inclusión en el contexto argentino y en el escenario uruguayo. Por una parte, hablamos de un componente de carácter económico: las transferencias monetarias, que gozan de un amplio (y controvertido) recorrido en América latina y cuya presencia en los países de referencia se ha ido consolidando desde criterios de financiación. De este modo, el trabajo muestra el incremento producido en políticas de transferencias económicas, aunque, contrariamente a lo que se proyecta en estos programas, nos ha sido difícil establecer una reciprocidad en el plano educativo, en tanto que las transferencias abren un camino hacia la dimensión asistencial que poco o nada tiene que ver con el desarrollo del derecho a la educación, bien delimitado en otros marcos de gobierno.



Por otra parte, esta vertiente más subsidiaria de la protección estaría en línea con nuevas tendencias en la privatización, que constituye el segundo mecanismo sobre el que se estaría sustentando la inclusión educativa en Argentina y paradójicamente también en Uruguay, a pesar de la tradición democrática y social que durante mucho tiempo ha acompañado a este país.

En este punto preocupan los desarrollos que se están haciendo de los servicios públicos y no nos pueden dejar indiferentes ni el uso utilitarista de la inclusión como un objeto de mercado, ni tampoco los discursos de oportunidades y las formas de voluntarismo privado-público con el que se ejerce la equidad, acciones que romperían con cualquier posibilidad de institucionalizar los derechos relativos a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Au, W. y Lubienski, C. (2016). The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market: Lessons from the US on privatization of schools and education governance. In: Verger, A, Lubienski, C, Steiner-Khamsi, G (eds) *The Global Education Industry*. Routledge, (pp. 27–43).
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Busseles: Education Internacional.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. New York: Routledge.
- Baraibar, X. (2011). Más Que Algo A Menos Que La Nada: Transferencias Condicionas y educación. *SER Social*, 13 (29), 195-217.
- Bogliaccini, J.A. (2018). *La educación en Uruguay mirada desde los objetivos de desarrollo sostenible*. Montevideo (Uruguay): INEEed y Unicef.
- Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. y Alfonzo M. (2017). *Privatización Educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Internacional de la Educación.
- Campaña Argentina por el Derecho a la Educación CADE (2018). *Aportes a las políticas públicas educativas*. Buenos Aires: Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/11OIRsadDD9YPhMDFS95p7eFtULO4JJOU/view>.
- Cecchini, S. y Atuesta, B. (2017). Programas de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe. *Tendencias de Cobertura e inversión*. CEPAL – Serie Políticas Sociales, 224. Santiago: Naciones Unidas.
- Cirmi, L. (2017). ¿Qué está pasando con el Progresar? Artículo de opinión en Infobae. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2017/06/30/que-esta-pasando-con-el-progresar/>.
- Hornes, M. (2014). Transferencias condicionadas y sentidos plurales: el dinero estatal en la economía de los hogares argentinos, *Antipoda*, 18, 61-83.
- Ibarrarán, P. y Cueva. (2017). Condicionales para el desarrollo de capacidades. En P. Ibarrarán, N. Medellín, F. Regalia y M. Stampini (Ed.) *Así funcionan las transferencias condicionadas. Buenas prácticas a 20 años de implementación* (pp.34-54) BID (Banco Interamericano de Desarrollo).
- Ibarrarán, P., Regalia, N., y Stampini, M. (2016). *Así funcionan las transferencias condicionadas. Buenas prácticas a 20 años de implementación*. BID (Banco Interamericano de Desarrollo).
- Mancebo, M.^a E. y Monteiro, L (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay. Un Puente hacia la inclusión en la Educación Media. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 277-291.
- Martens (2017). Políticas públicas para los ODS. *Spotlight. Enfoques sobre Desarrollo Sostenible 2017*. Informe del Grupo de Reflexión de la Sociedad Civil sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (pp. 11-19). Recuperado de <http://www.2030spotlight.org>.
- MIDES (2018). *Reporte Uruguay 2017*. Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <https://www.opp.gub.uy/images/ReporteUruguay2017.pdf>.
- Naya, L.M. y Dávila, P. (2017). El derecho a la educación y la educación en el mundo. En Caride, J.A., Vila, E.S. y Martín V.M. (Coord.). *Del derecho a la educación a la educación como derecho*. (pp.13-39) Granada: GEU.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *RASE Revista de Sociología de la Educación*, 9 (2), 248-264.
- Ramos, J.M. (2016). Las entidades de la frontera norte y la Agenda 2030: retos para una gobernanza para el desarrollo. *Secuencia*, (98), 228-256. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i98.1388>.



- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial de Educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137S.pdf>.
- Verger, A. Moschetti, M. y Fontdevilla, C. (2017). La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Education Internacional. Recuperado de <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>.
- Verger, A. Fontdevilla, C. y Zancajo, A. (2016). The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. (2015). What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good. Nueva York: Teachers College Press.
- Wulff, A. (2017). Lucrar con el ODS 4. Spotlight. Enfoques sobre Desarrollo Sostenible 2017. Informe del Grupo de Reflexión de la Sociedad Civil sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (pp.60-66). Recuperado de <http://www.2030spotlight.org>.



Las políticas de libre elección de centro escolar como agentes causantes de desigualdad. Una Revisión Sistematizada de la Literatura

González López, Víctor

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
vgl@usal.es

Revesado Carballares, David

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
drevesado@usal.es

García Redondo, Eva

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
evagr@usal.es

Resumen

La globalización ha penetrado en la dinámica educativa mundial afectando a la política educativa de los diferentes estados. El avance del neoliberalismo ha traído arraigado un fuerte componente de libertad de los mercados, que al igual que a otras esferas, también ha afectado a la educación. Estas concepciones neoliberales de la globalización abogan principalmente por medidas que persiguen abrir la educación a los mercados, a la rendición de cuentas y a la descentralización. Entre todas estas destacan las políticas de libertad de elección de centro por parte de los padres, pero, ¿la libertad de elección de centro es generadora de desigualdades? En esta investigación, a través de una Revisión Sistemática de la Literatura de los últimos ocho años, se estudian los diferentes aspectos que pueden o no responder a la pregunta anteriormente planteada, desentrañando, para el caso español, los resultados de estas políticas de elección en desarrollo de procesos de igualdad o desigualdad entre alumnos.

Abstract

Globalization has broke through of the global educational dynamic affecting the educational policy of the different states. The advance of neoliberalism has brought with it a strong component of market freedom, which, like other spheres, has also affected education. These neoliberal conceptions of globalization mainly advocate actions that seek to open up education to markets, to accountability and to decentralization. Among all these actions, the policies of freedom of choice of the center by parents stand out, but is the freedom of choice of the center generating inequalities? In this research, through a Systematic Literature Review of the last eight years, the different aspects that may or may not respond to the above question will be studied, unraveling, for the Spanish case, the results of these election policies in development of equality or inequality processes among students.

Palabras clave: Desigualdad, Revisión Sistemática de la Literatura, Libertad de elección de centro, Política Educativa, Globalización.

Keywords: Inequality, Systematic Literature Review, Freedom of School Choice, Educational Policy, Globalization.

INTRODUCCIÓN.

La libertad educativa ha trazado, con mayor o menor éxito, la línea divisoria entre la libertad individual de los padres, los alumnos o los propios docentes y la libertad colectiva de todo un grupo. Una libertad educativa que está conformada por diferentes libertades o sub-libertades: libertad de creación y gestión de centro, libertad de elección de centro o educación por parte de los padres, libertad religiosa, libertad de cátedra o libertad de pensamiento del alumnado. Este caso que nos ocupa focalizará su intervención sobre la libertad de elección de centro, pero más concretamente como generadora de desigualdades sociales.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.063>

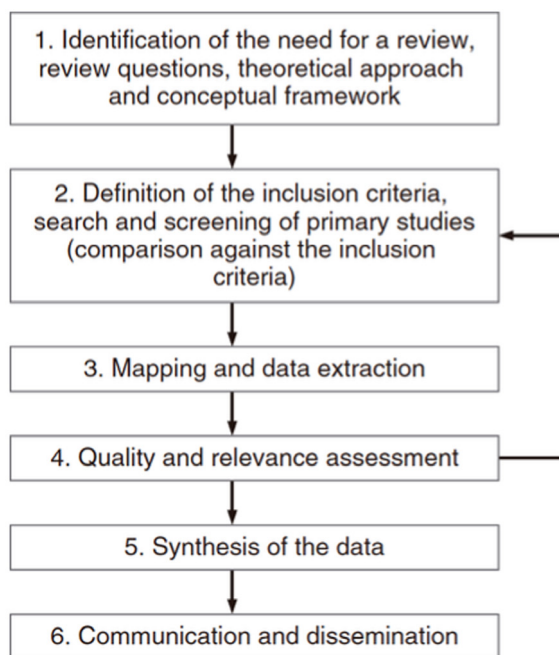


Hemos organizado esta intervención en base a las propiedades y principios de la Revisión Sistemática de la Literatura en una primera aproximación a esta técnica de revisión bibliográfica caracterizada, principalmente, por su robustez y rigurosidad. Ligada a las Ciencias de la Salud nació una nueva metodología de análisis bibliográfico en contrapartida a las ineficaces revisiones subjetivas que no podían dar salida a todo el nuevo material académico que fluía en abundancia. Las revisiones sistemáticas nacieron, como expone Hunt, «como una metodología objetiva y rigurosa para llevar a cabo el proceso de revisión de la investigación en un campo concreto de conocimiento y lograr de esta forma una eficiente acumulación de las evidencias» (citado en Sánchez-Meca, 2010, p. 54). Ahora bien, existen dos formas de diferenciar o denominar a esta nueva metodología. De un lado, aquellos que utilizan la denominación sistemática, reservada para estudios pertinentes en el campo de las Ciencias de la Salud, y del otro, el término sistematizado, identificado con otros ámbitos como las Humanidades y las Ciencias Sociales donde los estudios cualitativos adquieren mayor preponderancia. Por lo tanto,

una revisión sistemática es un tipo de investigación [...] mediante la cual se revisa la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes a dicha pregunta y aplicando protocolos sistemáticos para la recogida de datos e información de dichas investigaciones, con el objetivo de alcanzar conclusiones válidas y objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre dicho tópico (Sánchez-Meca, 2010, p. 54).

En definitiva, las revisiones sistemáticas pretenden sintetizar toda la información relevante sobre un determinado tema o tópico al margen de cualquier sesgo; «el término «sistemático» los distingue de los exámenes realizados sin métodos claros y responsables» (Gough, Thomas y Oliver, 2012, p. 2). Por lo tanto, «la metodología SLR¹ tiene como objetivo sintetizar la evidencia científica existente en un área específica de conocimiento para responder a una o más preguntas de investigación» (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2017, p. 25). Este tipo de revisión pasa por una serie de fases representadas en la figura 1, y que responden, de forma particular, a las seguidas en cualquier investigación empírica. Como recogen Verger et al (2017) y Sánchez-Meca (2010), en primer lugar, el investigador debe de plantear el problema o la pregunta de investigación que ha dado origen al estudio que presenta, de tal forma que ha identificado las necesidades, principalmente aquellas que sirven de motor para dar comienzo a la revisión sistematizada. En segundo lugar, ante la rigurosidad que caracteriza a este tipo de revisión, es necesario definir con claridad los criterios de búsqueda, delimitando las palabras clave que permitirán la selección de estudios. Seguidamente, se procederá a la extracción de datos relevantes obtenidos de las investigaciones seleccionadas según los criterios de búsqueda seleccionados con anterioridad para el estudio. El cuarto paso responde a la evaluación de la calidad y relevancia de los estudios y datos seleccionados. Por último, las etapas quinta y sexta precisan de la síntesis de los datos obtenidos y de su posterior difusión.

Imagen 1. Etapas comunes en la revisión sistemática.



Fuente: Verger, Fontdevila y Zancajo (2017, p. 10).

¹ Systematic Literature Review (Análisis Sistemático de la Literatura).

1. METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

Para comenzar, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿La libertad de elección de centro escolar genera igualdad de oportunidades o, por el contrario, es más propensa a perpetuar las desigualdades educativas? Partiendo de esta cuestión formulamos una hipótesis que afirma que «las políticas de libertad de elección de centro son causantes o generadoras de desigualdades sociales y educativas».

Para esta revisión se han seleccionado unos criterios de inclusión centrados diferentes factores:

- Artículos publicados en revistas académicas indexadas en las bases de datos SCOPUS y WOS.
- Artículos publicados en inglés y castellano
- Artículos referentes a Europa, Latinoamérica y Norteamérica.
- Publicaciones a partir del año 2010.
- Las palabras clave seleccionadas en la búsqueda que se encuentran en el resumen del artículo.

Los criterios de búsqueda han sido seleccionados según idioma, castellano e inglés, y según palabras clave. Para SCOPUS:

- a. Libertad de elección.
- b. Freedom of school choice.
- c. Inequality freedom school choice.

Por su parte, los criterios de búsqueda seleccionados en WOS, al igual que en SCOPUS fueron:

- a. Libertad de elección.
- b. Freedom of school choice.
- c. Inequality freedom school choice.

Tras estas búsquedas se han rescatado un total de 30 artículos entre las bases de WOS y SCOPUS que hagan referencia a los criterios de inclusión seleccionados. Tras esta recopilación, seleccionamos un total de 14 artículos, considerando su evaluación exhaustiva en función de la relevancia en la revisión. Por supuesto que entendemos que los criterios podrían haber sido mucho más amplios, pero esta trabajo se ha planteado como un primer acercamiento al tema de estudio, de tal forma que nos sirva como un incipiente espacio de conexión y se puedan arrojar una serie de conclusiones, con cierta relevancia, sobre el tema de estudio.

2. RESULTADOS

Tomando como punto de partida la hipótesis formulada —«las políticas de libertad de elección de centro son causantes o generadoras de desigualdades sociales y educativas»— con anterioridad a partir de nuestra pregunta de investigación, ofreceremos una revisión de la literatura obtenida siguiendo el proceso metodológico manifestado en el punto anterior.

En las últimas décadas, de la mano del progreso de la educación privada, en diferentes naciones se ha instaurado un nuevo modelo de gestión, donde conceptos provenientes del terreno económico han ganado especial relevancia, como la rendición de cuentas, la eficiencia y la eficacia y la propia privatización (Villalobos y Quaresma, 2015). Como señaló Olssen (citado por Mazzoli et al, 2017) las características del mercado neoliberal en el contexto educativo no hacen otra cosa que transformar a las personas en un producto. Estas nuevas condiciones han generado en muchas de las democracias liberales occidentales, políticas educativas basadas en un cuasi-mercado de la educación, que busca para sus clientes, padres y estudiantes, la libertad de elección, principalmente, de centro educativo (Savage, 2012), y que, así mismo, han dado lugar a un abierto debate político y científico.

Para Mazzoli, Todd y Laing (2017), en el privilegio en la elección de centro se observa un claro cariz neo-



liberal, donde la promoción del derecho y libertad de elección de los padres, en función de las ofertas del mercado educativo, beneficia a los más favorecidos y con más opciones para elegir. Pero esto no es algo nuevo; ya en la década de los 60 del siglo pasado, cuando la escuela de masas había alcanzado sus cotas de participación más altas, algunos sectores poblacionales favorecidos social y económicamente decidieron costear de su bolsillo una educación ajena a la distribuida por el Estado (Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016), dando lugar a unos nuevos procesos de selección, en este caso, basados en el privilegio. Posteriormente, unos veinte años después, en la década de los 80, se ponen en marcha en Europa numerosas reformas educativas con el objetivo de desarmar los sistemas de gobierno centralizados en favor de nuevas estructuras descentralizadas, enfatizando con ello, en el terreno educativo, los mecanismos de elección de los padres, la libertad educativa o la competencia entre centros (Varjo y Kalalahti, 2014). Con todo ello, la elección de escuela ha pasado a ser una de las reformas educativas más extendidas, especialmente en la vertiente anglosajona (Tabatadze y Gorgadze, 2017). Estamos entonces, como señala Gubbins (2014) ante un nuevo modelo de distribución escolar, denominado «school choice, que se apoya en la convicción de que la eficacia escolar depende centralmente de los mecanismos y reglas del mercado aplicados al sistema de educación formal.» (p. 1070), y que, como reforma educativa, se está convirtiendo en una de las más mediatizadas.

Para Levin, Cornelisz y Hanisch-Cerda (2013, p. 516),

la libertad de elección es la característica dominante de un sistema educativo diseñado para capturar beneficios privados. Las familias elegirán las escuelas de acuerdo con sus valores, filosofías educativas, enseñanzas religiosas y tendencias políticas, así como la efectividad percibida en los resultados del aprendizaje. Los beneficios privados de la educación pueden ser maximizados por las familias si eligen escuelas que satisfagan plenamente sus aspiraciones educativas para sus hijos.

Esto ha dado lugar a dos importantes focos de debate relacionados con la elección libre de escuela y la equidad social; de un lado, aquellos que defienden un acceso igualitario a la educación, supervisado por el Estado, limitando la libertad de elección de los padres, en pos de la igualdad de oportunidades, la equidad educativa y la justicia social, y del otro, aquellos que defienden la privatización de la educación orientada hacia un modelo de mercado competitivo que supondría un incremento en la oferta educativa permitiendo a los padres elegir entre centros fuera de su radio de residencia (Levin, et al, 2013; Brando, 2017). Pero también, la libertad de elección ha sido interpretada en términos de justicia educativa, ofreciendo oportunidades a los niños más cualificados o con más talento, independientemente de su contexto social y económico (Varjo y Kalalahti, 2014). En definitiva, como señala Burnar (2010) se produce una confrontación de clases, un estrategia llevada a cabo por las familias de clase media y alta para asegurar su posición social y posterior reproducción cultural, alejando de su órbita a los colectivos no deseados. La igualdad de oportunidades ha sido entendida en la literatura desde cuatro enfoques diferenciados: la distribución equitativa de los recursos educativos, la igualdad de oportunidades en función de «outcomes» igualitarios, la igualdad entre iguales y la distribución de recursos en función de las necesidades individuales (Tabatadze y Gorgadze, 2017). El primero aboga por la distribución de los recursos de forma igualitaria para todos, de tal forma que cada ciudadano tenga los mismos derechos; el segundo se centra, específicamente, en la igualdad de oportunidades educativas en función de los resultados obtenidos por cada uno (meritocracia); el tercero sugiere que todos los niños con el mismo nivel de capacidad y disposición para aprender deberían tener la misma oportunidades de éxito independientemente de sus condiciones socioeconómicas; y el cuarto, defiende una distribución basada en la equidad, donde a cada individuo le correspondería una distribución de recursos en función de sus necesidades.

Tradicionalmente, las familias han accedido al puesto escolar primando la situación del hogar de residencia, es decir, mediante una distribución territorial donde el Estado o la autoridad pública correspondiente asigna a cada niño un centro escolar dentro del área donde se encuentra su vivienda habitual. En algunos países, por razones educativas y de elección de escuela esto ha dado lugar al crecimiento de los mercados de vivienda para acceder a las escuelas preferidas por los padres (Varjo y Kalalahti, 2014), es decir, las familias cambian su residencia en función del espacio geográfico donde se encuentre ubicado el centro escolar en el que quieren matricular a sus hijos. Pero este modelo de elección también produce desigualdad. La segregación social entre las escuelas debe considerarse como una consecuencia de la segregación residencial (Bartholo, 2013), es decir, las zonas de asistencia escolar, a menudo están definidas por barrios circunscritos a la clase social y raza (Levin et al, 2013) y donde muchas escuelas acaban convirtiéndose en guetos alejados de la igualdad social requerida para las sociedades modernas.

El estudio llevado a cabo en Chile por Gubbins (2014) demuestra que la posición socioeconómica de la familia determina notablemente su capacidad de elección de centro, y que, además, esta decisión se ve influida por el deseo de perpetuación dentro de un grupo social preponderante donde el prestigio y el mantenimiento



de la posición social aporta un capital social a cada familia, es decir, «la necesidad de pertenencia a grupos sociales percibidos con más estatus y cuya integración favorece que los hijos se mantengan en la élite social y económica del país» (p. 1084). Por lo tanto, las familias que social y económicamente puede permitirse matricular a sus hijos en escuelas con un nivel socioeconómico más elevado participarán en la conservación del estatus y la diferenciación de clases muy en consonancia con lo que ya decía Burnar (2010).

Si prestamos atención a la libertad de elección como una expresión percibida desde la óptica del mercado parece destacar la idea de Da Silveira (2012) que percibe el proceso a través de una doble cara, la libertad de oferta y la libertad de demanda, o lo que es lo mismo, la libertad de creación de centros y la libertad de elección de escuela. Lo que está claro es que «para que alguien pueda elegir el tipo de educación que prefiere para sus hijos es necesario que exista una diversidad de opciones» (Da Silveira, 2012, p. 20). Esto genera competencia entre centros por el logro del mayor número de alumnos posibles. Los defensores de este modelo ven en la competencia y su regulación una vía de mejora en la calidad educativa e incluso en la equidad (Prieto y Villamor, 2012), que derivaría en una mayor autonomía para los centros a fin de poder distinguirse y combatir dentro del mercado. «Se fuerza a las escuelas a competir entre sí, lo que, a su vez, las induciría a desarrollar acciones para mejorar la calidad de su oferta junto con una mayor diversificación de la composición social de su estudiantado» (Gubbins, 2014, p. 1069). Pero, como defiende Levin, et al (2013), las escuelas que atienden a poblaciones con altos niveles de pobreza, clase trabajadora o minorías, muestran unos resultados bastante peores que aquellas que cuentan en su mayoría con estudiantes de clase media-alta.

La libertad de elección, según recoge la literatura, se incrementaría a través de cinco dimensiones expuestas por Elacqua, Martínez, Santos, y Urbina (2012, p. 112):

mayor número de alternativas escolares, más diversidad de los proyectos educativos disponibles, más información pública sobre los resultados educativos de cada establecimiento, menor capacidad de selección de estudiantes por parte de las escuelas y menor uso de criterios de asignación de estudiantes a colegios por su habilidad o lugar de residencia

La libertad de elección, como destacan Villalobos y Quaresma (2015), vendría a ser una expresión de la libertad individual, pero ¿hacia dónde nos lleva?, es decir, en muchos casos, ¿Quién elige?

¿Realmente son los padres los que eligen centro o son los centros lo que eligen a los alumnos? En algunos casos, entre los centros financiados con fondos públicos pero de titularidad privada, sus procesos de admisión pueden ser muy selectivos e impactar frontalmente con la libertad de elección de los padres haciéndolos más inaccesibles (Elacqua et al, 2012).

CONCLUSIONES

La desigualdad por la libre elección parece demostrada en los estudios analizados en función de la metodología diseñada y definida y que responde al método SLR.

En primer lugar podemos concluir que existen dos visiones claras respecto de la libertad de elección. De un lado los que respaldan la intervención estatal, y del otro, aquellos que prefieren que limite su intromisión dejando margen a los mercados. Los primeros solo ven en la intervención del Estado la manera de procurar la igualdad, mientras que los segundos, confían en la libertad de elección como mecanismos de apertura en la oferta educativa, capaz de llegar a todos los hogares y familias según sus intereses y necesidades.

En segundo lugar, la elección de centro constreñida a la zonificación también puede provocar desigualdad. Las familias ubicadas en zonas marginales se verán abocadas a enviar a sus hijos al centro correspondiente a su área geográfica, probablemente con niveles de calidad peores.

Por último, la desigualdad también nace con las políticas de libre elección. El mercado abre sus puertas a nuevas ofertas educativas pero que en muchas ocasiones, bien sea por razones económicas o incluso de desinformación (Elacqua et al, 2012) generan grandes diferencias entre unos sectores poblacionales y otros. Las familias de clase media-alta tienen mayores opciones para elegir porque pueden acceder a una mayor oferta educativa. Las familias de clase baja ven limitado su radio de actuación y en muchas ocasiones, aunque existan mecanismos que permitan la elección tienen que conformarse con la escuela de su barrio.

En definitiva, las políticas de libre elección, como se desarrolla en la literatura analizada, han aumentado la oferta educativa, pero con ello han acrecentado aún más las desigualdades sociales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartholo, T. L. (2013). Measuring Between-School Segregation in an Open Enrollment System: The Case of Rio de Janeiro. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7 (3), 353-371.
- Brando, N. (2017). Between equality and freedom of choice: Educational opportunities for the least advantaged. *International Journal of Educational Development*, 53, 71–79.
- Burnar, N. (2010). The Geographies of Education and Relationships in a Multicultural City: Enrolling in High-Poverty, Low-Performing Urban Schools and Choosing to Stay There. *Acta Sociológica*, 53 (2), 141-159.
- Da Silveira, P. (2012). Libertad de Enseñanza, Libertad Religiosa, Secularización y Laicidad: Límites Confusos y Falsas Asociaciones. *Páginas de Educación*, 5 (1), 17-35.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2012). Tensiones público-privado y el diseño de los sistemas educativos: ¿Qué nos dice PISA? *Pro-Posições, Campinas*, 23, (2), 105- 123.
- Gough, D., Thomas, J., and Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods, *Systematic Reviews*. Recuperado el 22 de abril de 2018 de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2F2046-4053-1-28.pdf>.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 19 (63), 1069-1089.
- Levin, H. M., Cornelisz, I., y Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice?. *Oxford Review of Education*, 39 (4), 514-532.
- Mazzoli, L., Todd, L., y Laing, K. (2018). Students' views on fairness in education: the importance of relational justice and stakes fairness. *Research Papers in Education*, 33 (3), 336-353.
- Narodowski, M., Gottau, V., y Moschetti, M. (2016). Quasi-State monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, 14 (6), 687- 700.
- Prieto, M., y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 127-144.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Como realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38 (2), 53-64.
- Savage, G. C. (2012). Being different and the same? The paradoxes of 'tailoring' in education quasi – markets. *Journal of Pedagogy*, 3 (2), 279-302.
- Tabatadze, S., y Gorgadze, N. (2018). School voucher funding system of post-Soviet Georgia: From lack of funding to lack of deliverables. *Journal of School Choice*, 12 (2), 271-302.
- Varjo, J., y Kalalahti, M. (2014). Families, school choice, and democratic iterations on the right to education and freedom of education in Finnish municipalities. *Journal of School Choice*, 48, 20-48.
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2017). *The Privatization of Education: a political economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63- 84.



La política de educación integral en estados brasileños: un análisis de su trayectoria

Jeffrey, Debora

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil
debora.jeffrey@gmail.com

Resumen

La educación integral en Brasil como política nacional se ha configurado como una proposición y iniciativa de carácter pedagógico, que objetiva la ampliación de la jornada escolar, así como la formación integral de niños y jóvenes de la educación básica. El marco legal que fundamentó la propuesta de educación integral (Portaría Interministerial n. 17 de 24/04/2007 y Decreto nº 7.083 de 27/01/2010) estableció que el Programa Más Educación fuera reconocido como una medida inductora para la adhesión de estados, municipios y Distrito Federal a política de educación integral en país. Por esto, el estudio analiza las tipologías de política de educación integral en los estados brasileños, con énfasis en alcance, la normalización, la formulación, la identificación del establecimiento de relaciones intersectoriales y el argumento de la política. Se evidenció que la reconfiguración del pacto y gobernanza federativa, tuvo efecto directo en diseño, formulación, implementación de políticas y programas de educación integral o educación de tiempo integral, en estados brasileños.

Abstract

The integral education in Brazil as a national policy has been configured as a proposition and initiative of a pedagogical character, which aims to promote the expansion of the school day, as well as the integral formation of children and youth in basic education. The legal framework that maintain the integral education proposal (Interministerial Ordinance n. 17 of 24/04/2007 and Decree n. 7.083 of 27/01/ 2010) established that the More Education Program was recognized as an inductive measure for the adherence of states, municipalities and Federal District for the integral education policy in the country. From this perspective, the study analyzes the typologies of integral education policy in brazilian states, with emphasis on covarege, normatization, formulation, identification of the establishment of intersectoral relations and the argument of politics. It was evidenced that the reconfiguration of the pact and federative governance, it had been a direct effect under the design, formulation, implementation of policy and programs related to integral education or full-time education, in brazilian states.

Palabras clave: Educación integral, Política Educativa, Gobernanza, Brasil.

Keywords: Integral Education. Educational Policy. Governance. Brazil.

INTRODUCCIÓN

La educación integral en Brasil se configuró como política, inicialmente, en una ordenación pedagógica pautada en la formación integral de niños y jóvenes de la educación básica a través de la ampliación de la jornada escolar. Su propuesta inicial, es parte de y una discusión que se centró en la reorganización de los espacios educativos, a partir de la introducción de las actividades extra-turno en las unidades escolares que participan en este proyecto.

El proceso de disposición de la educación integral no es nuevo. En Brasil, el debate se origina con el Manifiesto de los Pioneros de la Educación, publicado en 1932, con gran influencia de la ideología liberal, lo que represento un hito en las discusiones sobre el papel de las escuelas públicas para la formación integral de los ciudadanos en el diálogo con las transformaciones instituidas en la sociedad con el advenimiento de la República, en un escenario cuya educación abarcaba sólo grupos específicos de los ciclos de poder.



En este sentido, tratando de romper con una lógica en la que el acceso a la escuela y el proceso de formación individual estaba relacionado a su condición social, el Manifiesto de los Pioneros de la Educación, introdujo el debate sobre la manutención de una educación integral en los establecimientos públicos la educación.

Ante este marco, fueron diversas las experiencias en escuelas con modelos que buscaron garantizar la educación integral en el territorio nacional. En los últimos treinta años (los años 1980 y 1990), estos registros se potencian, la observación de casos como los Centros Integrados de Educación

Pública (CIEP 's), Gobierno Estatal de Leonel Brizola en el estado de Río de Janeiro (1983-1987); los Centros de Educación Integral para Niños y Adolescentes (CAIC), en Gobierno Presidencial de Fernando Collor de Melo (1990-1992); los Centros Educativos Unificados (CEU), Gobierno de la Municipalidad de Marta Suplicy en San Paulo (2001-2004); Programa Bairro Escuela Ciudad Educadora, en Gobierno de la municipalidad de Lindberg Farias en Nova Iguaçu - RJ (2005-2010); el Programa Integrado de la Escuela, el Gobierno de Municipalidad de Fernando Pimentel, en ciudad de Belo Horizonte (2006-2010) y el Programa de desarrollo y educación integral de Pernambuco - Escuela de referencia, del Gobernador Estatal Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2010).

En el proceso más reciente, vale mencionar el papel del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) para la consolidación de la política de educación integral en Brasil. Aprobado en 2007, el documento propone el Programa Más Educación entre sus acciones para el mejoramiento de la educación nacional. Con la propuesta de ampliación de la educación a tiempo integral en el país, el Programa es considerado como un inductor de la política pública de formación integral para las escuelas públicas brasileñas, en especial para la ampliación de la jornada escolar a siete horas de un día en las unidades escolares de la enseñanza primaria.

Articulado a propuesta Educación del tiempo integral, el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de Profesionales de la Educación (FUNDEB) y el Plan Nacional de Educación (PNE), sancionada el 25 de junio de 2014, vinculó la asignación de recursos públicos para la educación integral, al prever el financiamiento para la implementación de la medida, asegurando la ampliación de jornada escolar.

1. SOBRE LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL

Sin embargo, mientras que la formación integral propuesta por Teixeira, en los años de 1930, no tuvo éxito debido a la falta de presupuestos, en los años 2000, las Organizaciones de la Sociedad Civil de Interés Público (OSCIP' s), actúan juntamente con los gobiernos estatales y locales con el fin de administrar fondos y ofrecer el asesoramiento técnico. Esa estrategia política fuera adoptada directamente con el Programa Más Educación, creado en el año 2007 y extinto el año 2017.

En consonancia con la legislación educativa vigente, el Programa Más Educación fue instituido como elemento fundamental para la ampliación de la jornada escolar. Formulado por el Gobierno Federal en asociación con los estados, las municipalidades, el Distrito Federal y las OSCIP' s.

Así, sobre la participación de las OSCIP' s en Programa Más Educación, es posible identificar que esas organizaciones promovieron una nueva forma de participación de las instituciones privadas –que constituyen y mantén grupos sin fines lucrativos, identificadas cómo sociedad civil organizada y con voz activa para proponer proyectos y programas, directamente relacionadas a política de educación integral en Brasil.

La participación de estas organizaciones sociales, sin ánimo de lucro, se puede observar a través de la difusión de mensajes de que la población escolar en situación de vulnerabilidad social, debe ser atendida por el Programa Más Educación, a través de programas y acciones que consisten en la experiencia a través de una educación integral, con el fin de combatir las desigualdades sociales y educativas (LECLERC, MOLL, 2012).

Otro aspecto que llama la atención es que dicho Programa permite la creación de un nuevo tipo de asociación entre el gobierno y el sector privado, que Olmedo (2013) llama de gobernanza filantrópica (Olmedo, 2013), ya que gran parte los participantes de las OSCIP' s tienen los fines de difundir las propuestas de educación integral por medio de conglomerados corporativos.



2. EL PÚBLICO-PRIVADO COMO BASES PARA LA DIFUSIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN ESTADOS BRASILEÑOS

Articulando el favorecimiento de la ampliación de la jornada escolar con la formación integral de niños y jóvenes de la educación básica, la política nacional de educación integral tiene como principal elemento el Programa Más Educación.

El Programa previa la creación de un Foro Inter-Ministerial y un Comité Metropolitano, con el fin de articular las acciones de los gobiernos (federal, estatal y municipal) y la sociedad civil organizada en relación al diseño, desarrollo e implementación de las propuestas de educación integral (BRASIL, 2014). A partir de esa observación, el equipo de investigadores del Grupo de Estudios, Pesquisas em Política y Evaluación Educacional (GEPALE)¹, de Universidad Estatal de Campinas, SP (Brasil), empezó sus estudios, con base na propuesta analítica de Parente (2016): tipología de educación integral, que orientó na analice de la categoría – tipo de relación que fuera establecida entre el Poder Público y el sector privado, a través de la implementación de la educación integral en los estados brasileños. La equipo delimitó que la analice de esta categoría empezaría con la identificación de las OSCIP's con participación con algún tipo de asesoría o participación junto a los estados brasileños en alguna actividad relacionada a política de educación integral.

El diseño de la investigación, dialoga con la discusión de Olmedo (2013), que comprende que el Estado y el mercado se articula a través de la creación de redes políticas, ya que este proceso implica en un proceso definido como de gobernabilidad filantrópica.

Así pues, combinando investigación en etapas según las indicaciones de Olmedo (2013), empezamos la busca en sitios de algunas OSCIP's con referencia a política de educación integral y apoyo al Gobierno estatal en Brasil. A partir de este estudio, los sitios de noticias relacionadas con estas instituciones fueron consultados con el fin de identificar: los tipos de acciones y asociaciones entre el Gobierno, e su espacio de acción.

En esto proceso, fueron recolectados datos, referentes al año 2017, y identificadas las OSCIP's:

- Instituto Ayrton Senna.
- Fundación Darcy Ribeiro.
- Educación y Participación.
- Fundación Lemann.
- Fundación Telefónica.
- Inspirare.
- Todos por la Educación.
- Itaú Social.
- Centro de Referencia para la Educación Integral.
- Centro de Estudios e Investigación en Educación, Cultura y Acción Comunitaria.

Inicialmente, la información que se encuentro correspondió a la obra de cada una de estas OSCIP's, sus acciones en los sistemas de educación pública estatal. La equipo de investigación concluyó que todas las organizaciones estaban a participar en al menos veinticuatro lugares en Brasil entre los estados y municipios, y en las cinco regiones administrativas del país (Norte, Sul, Sudeste, Nordeste y Centro- Oeste).

En un segundo paso, el procedimiento de refinamiento de estos datos, la equipo de investigación delimitó la amostra de las OCIP's entre los estados brasileños y su relación directa con los Departamentos Estatales de Educación a través de proyectos o acciones en asociaciones para el desarrollo de la educación integral. En esta etapa, se alcanzó el total de 14 estados participantes de este tipo de iniciativas en el Norte, Noreste, Medio Oeste y el Sudeste.

¹ Las pesquisadoras: Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey, Profa. Ms. Carolina Machado D'Ávila, Livia Moura, Mariane Bernardes, Jaqueline Camargo, Suelen Batista y Claudiane Bordon.



Además, para refinar la búsqueda, fue necesario para llevar a cabo la intersección de la información obtenida de la nueva investigación, ahora en los sitios oficiales diarios y de las Asambleas Legislativas de los estados brasileiros, las leyes estatales de búsqueda que rigen el acuerdo de transacción entre las entidades públicas y, el proceso de implementación de la política de educación integral con asesoría de una OSCIP.

En este caso, esa búsqueda identificó que las OSCIP's, sobre la educación integral en los estados brasileños, actuaban en año de 2017, en actividades de asistencia en la preparación y aplicación de directrices para la educación integral en conjunto con los órganos centrales de los Departamentos de Educación de los estados y municipios, así como el apoyo para la elaboración de material didáctico en la orientación y la formación de los profesionales de la educación en la promoción de la tecnología educativa, el seguimiento de las propuestas educativas, entre otros proyectos de innovación para la aprendizaje.

La última etapa consistió en la sistematización de las instituciones que establecieron, en el año 2017, alianzas junto a las Secretarías Estaduales de Educación, en la efectividad de la política de educación integral. Al fine del levantamiento, la equipo de investigación identificó las siguientes OSCIP's:

Cuadro 1 - Lista de OSCIP's en colaboración con el Departamento de Educación del estado. (Año 2017 – Estados y regiones).

Nombre	Estados	Regiones
CAPES	SC	Sul
Cenários Pedagógicos	BA, PE	Nordeste
CENPEC	PA, BA, PE, GO	Norte, Nordeste, Centro-Oeste
Centro de Referências em Educação Integral – CREI	AL, BA	Nordeste
Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável – CIEDS	BA, PE	Nordeste
Educação e Participação	RR, PA, GO	Norte, Centro-Oeste
Flasco Brasil	BA, PE	Nordeste
Fundação Bradesco	PE	Nordeste
Fundação Itaú Social	PA, BA, PE, GO	Norte, Nordeste, Centro-Oeste
Fundação Lemann	SP, PB	Sudeste, Nordeste
Fundação SMA	BA, PE	Nordeste
Fundação Vivo	SE	Nordeste
Instituto Alana	BA, PE	Nordeste
Instituto Aliança - Banco Interamericano de Desenvolvimento	CE	Nordeste
Instituto Ayrton Senna	CE, SC, RJ	Nordeste, Sul, Sudeste
Instituto C&A	BA, PE	Nordeste
Instituto de Co-Responsabilidade Social – ICE	RO, TO, SE, GO, ES, CE, PI, MA, PB, PE, SP	Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste
Instituto Inspirare	AL, BA, PB, PE, SE	Nordeste
Instituto Natura	RO, TO, BA, CE, MA, PB, PE, SE, GO, SC, PE, SP	Norte, Nordeste, Centro-Oeste,
Instituto Oi	BA, PE	Nordeste
Instituto Porvir	SP	Sudeste
Instituto Rodrigo Mendes	BA, PE	Nordeste
Instituto Sonho Grande	RO, TO, GO	Norte, Centro-Oeste
Instituto Telefônica	AL, SE, PB, ES, MG, PA, SP	Norte, Nordeste, Sudeste
Movimento de Ação e Interação Social – MAIS	BA, PE	Nordeste
Parceiros da Educação	SP	Sudeste
*26 Instituições	*Exceto: AM, MT, MS, DF	*Todas as regiões contempladas

Fuente: elaborado por las autoras.



Con los resultados, se observó que estas instituciones hagan su trabajo con presupuestos públicos, ese ato tiene contribuido para la expansión y el fortalecimiento de la educación integral de tiempo completo entre escuelas de los estados brasileños. Así, después de las analices de las directrices, las acciones y también de los programas desarrollados por esas equipos, encontramos un discurso común acerca de la calidad de educación integral: la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, con protección a su total desarrollo.

El argumento de la transformación de la educación para el cuidado de los pobres como una forma de superar las desigualdades sociales ha sido potente para la inserción de las escuelas públicas de OSCIP. En ese sentido, también señalamos la recurrencia al estímulo de profesores y gestores que se unen a la comunidad para llevar el aprendizaje al espacio urbano con premios, además de realizar proyectos para expandir los espacios de aprendizaje con materiales interactivos sobre tendencias en área de la educación dirigidas a la formación de quienes tiene interés en poner en práctica.

Presentado ante el panorama, es importante que tenga en cuenta los avances en esta investigación con el fin para identificar la formalización de alianzas entre OSCIP's y los Departamentos Estatales de Educación a través de la promulgación de leyes que tienen que ver con el tema, que describen cómo las redes de política se ha configurado y la profundidad de la aplicación de la formación integral en Brasil.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base el análisis de los tipos de política de educación integral en los estados brasileños, con el orden del modo de comprender su alcance, la identificación de algunos de los actores involucrados en el proceso, se observó que la aplicación de la educación integral como una política pública para la educación brasileña es centralizado, principalmente en la ampliación de la jornada escolar.

Las instituciones identificadas guían su intervención en el argumento de la formación completa de la persona. Sin embargo, dadas las acciones propuestas, parece que la aplicación de la educación integral conversa más con el tiempo del estudiante en la escuela; incluso a considerar una educación que va delante de su espacio de convivio.

Además, el discurso de estas instituciones destaca la actividad empresarial como la principal forma de asegurar la inclusión digital y la preparación para la ciudadanía, y su difusión. Es así, considerado como una mensaje relevante para la transformación de la educación como un camino hacia el éxito académico de los estudiantes y una escuela de calidad.

Lo más, el análisis del discurso que estas instituciones propagaran sobre el pensamiento de la educación como construcción colectiva, es contradictoria, pues sus mantenedores son miembros vinculados a los gran grupos empresariales y financieros, nacionales y globales, tales como bancos, los fabricantes de cosméticos y automóviles, entre otros sectores. Para ellos, los programas y proyectos que apoyan, son comprendidas como la respuesta para el combate de la crisis de la educación pública, con objetivo de combate a mala estructura administrativa, poco investimento y bajos indicadores de desarrollo educativo. Esta identificación lleva a la reflexión sobre los intereses reales de estas organizaciones en la agenda de la educación pública brasileña y la relación que establecen con los gobiernos, la observación de la construcción de las redes sociales y políticos (Mizruchi, 2006), a partir de la difusión de estas ideas.

Considerar la implementación de la política de educación integral en , entre los estados con la ampliación de la jornada escolar, teniendo como medida inductora el Programa Más Educación significa reflexionar sobre el hecho de que las instituciones presentadas en este trabajo, así como otras existentes que, por la necesidad del recorte, no compusieron este texto, tienen la facultad de promover una negociación política identificada como filantropía-legislación (Olmedo, 2013): un proceso en que grandes nombres del mercado financiero y empresarial se insertan en los servicios públicos y prueban su eficiencia. Al que se puede entender, esta es una tendencia política en Brasil, con influencia directa para la trayectoria de educación integral en país.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil.(2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.
- Leclerc, G; Fátima, E; Moll, J. (2012). Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. Educar em Revista, n. 45, p.91-110, set. FapUNIFESP <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000300007>.<<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>.
- Olmedo, A. (2013). Heterarquias e «governança filantrópica» global na Inglaterra: Implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 2, n. 2, p.470-498, jul - dez.
- Parente, C. M. D. (2016). Construindo uma tipologia das políticas de educação integral. Roteiro, [s.l.], v. 41, n. 3, p.563-586, 4 out. Universidade do Oeste de Santa Catarina [Digite texto] <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i3.10601>. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/10601/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.



Vinculación postcrisis entre empleo y esfuerzo universitario: perspectiva comparada de España y Canarias (1996-2017)

Llanos Castro, Ángel

Universidad de La Laguna, España
angel.llanoscastro@gmail.com

Resumen

La salida de la crisis económica se ha manifestado en España con una intensa creación de empleo durante los últimos 3 años (+2,1 millones). Para conocer el valor de la cultura del esfuerzo a la hora de obtener una educación superior, este trabajo analiza el contexto y la evolución reciente de la enseñanza universitaria en España y Canarias en perspectiva comparada con el resto de la Unión Europea y los países de la OCDE, así como los principales recursos públicos y privados existentes en la transición educativa hacia el empleo, detallándose los resultados más importantes de la gestión pública de las titulaciones superiores y sus efectos sobre el nivel de inclusión social de la población.

Mediante la metodología habitual de la Ciencia Política y la investigación social, se realiza un diseño diacrónico (1996-2017) en torno a cinco bloques: contexto y evolución; recursos humanos y económicos; escolarización; procesos educativos; y resultados. La discusión se estructura mediante un análisis longitudinal-temporal y transversal-comparativo de las variables estadísticas oficiales más destacadas sobre la educación superior, en base a la posición teórica previamente establecida.

Las conclusiones más importantes indican luces y sombras en el panorama universitario canario, y una estrecha vinculación en España entre la disposición de titulación superior y la ocupación de los nuevos puestos de trabajo creados desde 2014, así como el paulatino abandono de la formación continua entre los ocupados desde la salida de la recesión y ciertas dificultades estructurales en la universidad pública española.

Abstract

The exit from the economic crisis has manifested itself in Spain with an intense job creation during the last 3 years (+2.1 million). In order to know the value of the culture of effort when obtaining a higher education, this paper analyzes the context and the recent evolution of university education in Spain and the Canary Islands in perspective compared to the rest of the European Union and the countries of the OECD, as well as the main public and private resources existing in the educational transition to employment, detailing the most important results of public management of higher degrees and their effects on the level of social inclusion of the population. Through the usual methodology of Political Science and social research, a diachronic design (1996-2017) is carried out around five blocks: context and evolution; human and economic resources; schooling; educational processes; and results. The discussion is structured through a longitudinal-temporal and cross-comparative analysis of the most important official statistical variables on higher education, based on the previously established theoretical position.

The most important conclusions indicate lights and shadows in the Canarian university panorama, and a close link in Spain between the provision of higher qualification and the occupation of the new jobs created since 2014, as well as the gradual abandonment of continuing education among the occupied since the end of the recession and certain structural difficulties in the Spanish public university.)

Palabras clave: educación universitaria, gasto público, población ocupada, cultura del esfuerzo.

Keywords: university education, public expenditure, employed population, culture of effort.

1. INTRODUCCIÓN

La salida de la crisis de 2008 se ha manifestado en España con una intensa creación de empleo hasta llegar a 2,1 millones de personas ocupadas más en septiembre de 2017 que en marzo de 2014. En los países OCDE, la disponibilidad de estudios superiores (Licenciatura, Grado, Máster Oficial, Doctorado o equivalente), es sinónimo de una mayor empleabilidad, mejor retribución y menor tasa de desempleo. Pero en Canarias, aunque el descenso del paro también ha sido significativo, aún existen índices muy superiores a la media del resto del Estado.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.065>



Esta comunicación se plantea como objetivo general conocer el valor de la cultura del esfuerzo al obtener una educación superior, tanto a nivel global para el conjunto de España como específicamente en el caso canario. Para ello, la investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- a. Analizar el contexto de la enseñanza universitaria en España y Canarias, en perspectiva comparada con el resto de Europa y los países de la OCDE.
- b. Valorar los principales recursos existentes en el camino de la transición educativa hacia el empleo.
- c. Y concretar los resultados más importantes alcanzados.

El tema seleccionado es de interés ante la magnitud de la estructura pública y privada que moviliza la educación universitaria, y también por el fenómeno «ni-ni», con el que llegó a estereotiparse a un colectivo genérico de jóvenes cuando sus integrantes no son un grupo «homogéneo» sino jóvenes «de entre 20 a 25 años» que «revelan un estatus de fragilidad psicosocial peculiar, únicamente comprensible desde los imaginarios posmodernos sobre el trabajo, la supervivencia y el consumo» (INJUVE, 2011: 96).

La metodología utilizada ha sido la habitual de la Ciencia Política y la investigación social; en concreto, el análisis cuantitativo y cualitativo de las fuentes seleccionadas: documentos institucionales, textos y manuales pedagógicos, y estadísticas oficiales. En las tablas se han eliminado datos innecesarios a fin de mostrar una mayor claridad expositiva, y se han incluido nuevas fórmulas comparativas.

En el establecimiento del período de estudio ha primado la obtención de los datos más recientes (algunos de septiembre de 2017), junto con una visión comparada desde 2005; aunque el ámbito temporal se extiende dos décadas para ciertas variables. La mayor dificultad ha sido la selección de las fuentes bibliográficas y la búsqueda de los estadísticos más ilustrativos; y el límite lo ha marcado su propia disponibilidad. Este tipo de recursos han aportado ventajas, ya que facilitan una información no reactiva al no afectarle relación alguna entre quien los analiza y los sujetos estudiados (no son distorsionados por sus efectos), permiten un análisis diacrónico y no requiere financiación al ser de libre acceso (a diferencia de los trabajos de campo).

2. DISCUSIÓN

2.1. Contexto

El debate que surge en periodos de crisis en torno a los problemas de la educación, impide valorar el crecimiento educativo durante el periodo democrático. Una expansión de la educación reglada de tal magnitud que «nunca hasta ahora había habido en España tal cantidad de ciudadanos con un nivel formativo tan alto (...)» y «nunca hasta ahora un número tan elevado de españoles dedicaba en nuestro país tanto tiempo de sus vidas al aprendizaje formalizado»; así como «nunca hasta ahora la enseñanza universitaria había acogido a tantos estudiantes en su seno» (Requena y Bernardi, 2008: 242). Y eso pese a que en los periodos de bonanza económica, «la estrecha asociación existente entre población ocupada en categorías de baja cualificación laboral y las tasas nacionales de desescolarización a los 18 años» estimulan una «inserción laboral prematura» en «trabajos poco cualificados» para «los jóvenes con menores expectativas académicas», conjugándose una triple situación de «elevados niveles de descalificación entre jóvenes ocupados, elevados niveles de déficit instructivo en la población adulta y elevados niveles de abandono educativo temprano» (Alegre, M., y Subirats, J., 2016: 357). Desde la óptica de la estratificación social, se ha pasado del escenario existente en buena parte del siglo XX, caracterizado por una «fuerte asociación entre el logro educativo y la procedencia social y una desigual distribución de los títulos educativos entre las distintas clases», a una «reducción de las desigualdades clasistas de oportunidades educativas» (Requena, Salazar y Radl, 2013: 210-213).

Para contextualizar el periodo analizado, se han seleccionado cuatro ítems:

1. Se ha producido un escenario de intensa creación de empleo en España entre 2014 y 2017, y que se resume en dos datos:
 - a. La Encuesta de Población Activa situaba en marzo de 2014 a 16.950.600 personas ocupadas; cifra que se elevó hasta los 19.049.200 en septiembre de 2017, lo que supone un incremento de 2.098.600 ocupados en tres años y medio (INE).
 - b. La Seguridad Social pasó de contar con 16.305.000 afiliados en septiembre de 2013, a 18.460.200 en diciembre de 2017, por lo que los cotizantes se han incrementado en 2.155.200 personas en cuatro años (Tesorería General de la Seguridad Social).
2. *En cuanto al acceso a la enseñanza superior de los jóvenes, España está por debajo de la tasa de la Unión Europea ya que un 47% de ellos iniciará un grado y un 9% un máster oficial, cuando la media comunitaria está situada en un 54% y un 23%, respectivamente (CRUE, 2017: 8). Pero los resultados de los estudios superiores son mejores en España, pues la tasa de graduación en el año 2014 fue del 59,3%, mientras que la media de la OCDE era del 49,1% y la de la UE22 del 44,9% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b: 20). España tiene mejor posición que su contexto internacional en el número medio de alumnos por profesor universitario, ya que su ratio está en 13 mientras que en la OCDE y la UE22 es de 17 alumnos por profesor (ibídem, 54). Y la nota media de los egresados en España del curso 2013-2014 fue de 7,29, y 8,17 entre los que finalizaron un Máster oficial (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016a: 43).*
2. En 2015, el 36% de la población de entre 25 y 64 años de los países OCDE disponían de estudios superiores, un punto más que la media española (OCDE, 2016: 41). Pero España es el quinto país de la UE con los precios públicos universitarios más elevados (CRUE, 2017: 30), con un coste medio de 1.991 euros para la matrícula de máster oficial y de 1.110 euros para los grados; tan sólo por detrás de Irlanda, Reino Unido, Holanda e Italia, y muy lejos de los 0 euros que cuesta la matrícula de Grado y Máster en Alemania, Austria, Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca. Según el 'Observatorio de las Ocupaciones 2016' (Servicio Público de Empleo Estatal, 2016: 83), las cinco principales contrataciones de los españoles entre 16 y 29 años en 2015 fueron: camareros (991.652 personas), vendedores en tiendas (470.209 personas), peones agrícolas (459.150), peones de industrias manufactureras (414.173) y personal de limpieza (212.119 jóvenes).

Una primera aproximación muestra un escenario de fuerte creación de nuevos puestos de trabajo, con luces y sombras en cuanto a los resultados de España en la educación universitaria en comparación al resto de Europa, y un empleo juvenil con predominio de puestos de baja cualificación. Este contexto se completa con tres referencias a Canarias:

1. El Gasto en I+D en 2014 de Canarias sobre el global del PIB fue del 0,46%, tan sólo por delante de Baleares (0,32%) y por debajo del 1,23% del total español (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016a: 153).
2. Las islas, con un PIB per cápita de 19.900 euros en el periodo 2014-15 (Tabla-1), están por encima de Murcia, Castilla-La Mancha, Andalucía y Extremadura. La población canaria de 25 a 64 años con estudios post-obligatorios era del 50,7%, casi siete puntos menos que la media española; y la tasa bruta de graduados universitarios alcanzaba el 28,3, aún más lejos de la media nacional (63,8).
3. Pese a que las mujeres canarias con titulación superior es superior a los hombres en cinco puntos (Tabla-2), no son comparables al resto de las autonomías, pues sólo la Región de Murcia (28,8%) tiene un porcentaje de universitarias inferior a Canarias (29,9%), situándose ambas a la cola del país.

El análisis contextual de Canarias la sitúa entre las regiones más pobres de España, con menor gasto en I+D y entre las últimas en el porcentaje de graduados universitarios, con una comparación especialmente negativa en el caso de las mujeres.



Tabla 1. La educación y el contexto (2014-15).

	Población total	% población 0 a 29 años	PIB per cápita (€)	Tasa paro	% población 25 a 64 años con estudios postobligatorios (1)	Tasa bruta graduados (2013-14)			Tasa bruta de graduados (1)			
						Bachillerato	Técnico	Técnico superior	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Máster Oficial
TOTAL	46.624.382	30,5	23.290	22,1	57,5	54,8	23,9	27,3	4,5	15,3	30,1	14,0
Andalucía	8.399.043	33,4	17.263	31,5	48,5	52,2	22,3	22,5	4,3	14,4	17,6	9,3
Aragón	1.317.847	28,5	25.552	16,3	61,1	52,7	20,3	22,1	6,0	17,1	26,6	7,3
Asturias (Principado de)	1.051.229	23,3	20.675	19,1	63,2	65,9	32,0	38,0	8,1	15,5	21,2	9,1
Baleares (Illes)	1.104.479	32,1	24.394	17,3	54,6	42,1	21,3	13,5	1,8	2,4	13,2	5,5
Canarias	2.100.306	31,2	19.900	29,1	50,7	53,3	24,3	25,9	3,5	7,6	14,1	3,1
Cantabria	585.179	27,1	20.847	17,7	62,4	57,1	34,2	35,5	4,8	13,4	18,6	7,6
Castilla y León	2.472.052	25,8	21.922	18,3	57,4	59,3	26,8	29,7	0,8	4,0	19,3	2,7
Castilla-La Mancha	2.059.191	32,0	18.354	26,4	49,5	51,0	22,4	23,0	6,0	21,5	61,0	18,7
Cataluña	7.508.106	30,8	27.663	18,6	58,7	52,4	25,2	31,6	1,8	10,1	31,0	12,5
Comunitat Valenciana	4.980.689	30,5	20.586	22,8	56,3	49,6	29,2	30,9	5,1	18,5	27,7	15,6

Extremadura	1.092.997	31,1	16.166	29,1	43,5	53,4	22,8	20,2	5,4	5,2	15,9	5,6
Galicia	2.732.347	25,2	20.431	19,3	55,4	59,2	29,3	32,1	5,0	13,6	22,7	13,2
Madrid (Cdad. de)	6.436.996	31,1	31.812	17,1	71,5	62,9	18,2	26,4	4,9	23,8	49,2	20,0
Murcia (Región de)	1.467.288	34,9	18.929	24,6	49,4	51,8	20,4	22,3	2,4	8,1	36,6	13,3
Navarra (Cdad. Foral de)	640.476	30,6	28.682	13,8	65,2	56,9	19,7	26,1	3,5	14,4	34,5	20,7
Pais Vasco	2.189.257	27,2	30.459	14,8	70,0	5,4	16,2	35,5	14,3
Rioja (La)	317.053	29,4	25.507	15,4	63,1	52,8	25,8	26,4	5,4	12,2	16,5	3,3

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Los titulados universitarios se han clasificado por ubicación del rectorado de la universidad (Andalucía engloba Ceuta y Melilla, y C. Madrid a Guadalajara).

No se incluyen Ceuta y Melilla por su escasa representatividad.



Tabla 2. Nivel de formación de la población de 25 a 65 años en el año 2015 (1) (2).

	AMBOS SEXOS			HOMBRES			MUJERES		
	Inferior a 2.ª etapa Secundaria	2.ª etapa Secundaria	Educación Superior	Inferior a 2.ª etapa Secundaria	2.ª etapa Secundaria	Educación Superior	Inferior a 2.ª etapa Secundaria	2.ª etapa Secundaria	Educación Superior
Total	42,6	22,4	35,1	44,7	22,7	32,7	40,4	22,0	37,5
Andalucía	51,4	20,2	28,3	53,7	20,0	26,3	49,2	20,5	30,3
Aragón	39,0	25,5	35,6	40,9	26,1	33,0	37,0	24,8	38,2
Asturias (Principado de)	36,7	23,6	39,6	39,5	23,3	37,2	34,0	23,9	42,0
Balears (Illes)	45,4	27,4	27,2	48,8	27,3	23,9	41,9	27,4	30,7
Canarias	49,3	24,1	26,6	52,1	23,6	24,3	46,6	24,6	28,9
Cantabria	37,6	24,3	38,1	40,0	24,0	36,0	35,3	24,6	40,1
Castilla y León	42,5	22,7	34,7	46,1	23,3	30,6	38,8	22,2	39,0
Castilla-La Mancha	50,5	22,0	27,5	53,0	21,2	25,7	47,7	22,9	29,4
Cataluña	41,2	21,2	37,5	43,2	22,4	34,4	39,3	20,1	40,6
Comunitat Valenciana	43,7	23,8	32,5	45,8	24,0	30,2	41,6	23,5	34,8
Extremadura	56,5	17,0	26,5	60,1	16,2	23,7	52,7	17,8	29,4
Galicia	44,7	20,2	35,2	47,2	20,6	32,1	42,1	19,7	38,1



Madrid (Comunidad de)	28,5	24,6	46,9	29,2	25,7	45,1	27,8	23,6	48,5
Murcia (Región de)	50,6	21,5	27,9	52,0	21,1	26,9	49,2	22,0	28,8
Navarra (Cdad. Foral de)	34,8	22,9	42,3	36,1	23,4	40,5	33,4	22,5	44,2
País Vasco	30,1	22,2	47,8	30,3	23,0	46,8	29,8	21,4	48,8
Rioja (La)	37,0	23,8	39,3	39,5	23,7	36,8	34,4	23,9	41,8

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales.

(2) Los datos deben ser tomados con precaución, pues los de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

No se incluyen Ceuta y Melilla por su escasa representatividad.



2.2. Análisis longitudinal-temporal y transversal-comparativo

I.- Los recursos. El sector universitario español, aunque con una creciente oferta privada, es eminentemente público: de las 81 universidades, 50 son públicas y 31 privadas (Tabla-3).

Tabla 3. Clasificación de los centros por tipo y titularidad (2014-15).

	TODOS LOS CENTROS		CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Total no universitario	Universidades	Total no universitario	Universidades	Total no universitario	Universidades
Total	31.430	81	21.839	50	9.591	31
Andalucía	6.669	11	4.589	10	2.080	1
Aragón	1.011	2	725	1	286	1
Asturias (Principado de)	543	1	426	1	117	0
Baleares (Illes)	601	1	409	1	192	0
Canarias	1.219	3	956	2	263	1
Cantabria	333	2	233	1	100	1
Castilla y León	1.599	9	1.277	4	322	5
Castilla-La Mancha	1.604	1	1.274	1	330	0
Cataluña	5.217	12	3.685	7	1.532	5
Comunitat Valenciana	3.063	9	1.991	5	1.072	4
Extremadura	968	1	854	1	114	0
Galicia	2.068	3	1.474	3	594	0
Madrid (Comunidad de)	3.630	14	1.895	6	1.735	8
Murcia (Región de)	855	3	631	2	224	1
Navarra (Comunidad Foral de)	481	2	380	1	101	1
País Vasco	1.291	3	849	1	442	2
Rioja (La)	203	2	135	1	68	1
Univ. especiales	-	2	-	2	-	0

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
No se incluyen Ceuta y Melilla por su escasa representatividad.


Pero estos términos absolutos se relativizan al descender al interior de los centros y analizar la tipología del profesorado. En Canarias, frente a 3.262 profesores que prestaban sus servicios en el



curso 2014/15 en las dos universidades públicas (La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria), apenas 82 docentes lo hacían en universidades privadas (Tabla-4). Esta testimonial presencia docente en centros privados universitarios, contrasta con la importante participación de los centros privados en la educación de régimen general no universitaria, pues frente a los 21.457 profesores con los que cuentan los centros públicos de Canarias, 5.692 trabajan en centros privados (Tabla-4).

Tabla 4. Profesorado por tipo de centro 2014-15.

	TODOS LOS CENTROS					CENTROS PÚBLICOS					CENTROS PRIVADOS				
	TOTAL	Rég. Gral. no universitarios	Universitarios	Régimen Especial	Centros Adultos	TOTAL	Rég. Gral. no universitarios	Universitarios	Régimen Especial	Centros Adultos	TOTAL	Rég. Gral. no universitarios	Universitarios	Régimen Especial	Centros Adultos
Cataluña	135.534					95.139					40.395				
Castilla-La Mancha	35.543	31.542	2.230	1.669	102	30.597	26.708	2.230	1.557	102	4.946	4.834	0	112	0
Castilla y León	44.657	34.304	7.409	2.407	537	34.575	25.676	6.232	2.130	537	10.082	8.628	1.177	277	0
Cantabria	10.747	8.908	1.365	337	137	8.338	6.592	1.333	276	137	2.409	2.316	32	61	0
Canarias	32.216	27.149	3.344	1.417	306	26.339	21.457	3.262	1.314	306	5.877	5.692	82	103	0
Balears (Illes)	18.304	16.038	1.369	614	283	13.184	10.939	1.369	593	283	5.120	5.099	0	21	0
Asturias (Ppdo. de)	16.152	13.392	1.972	638	150	13.125	10.466	1.972	537	150	3.027	2.926	0	101	0
Aragón	24.579	18.894	3.923	1.210	552	18.908	13.804	3.650	992	462	5.671	5.090	273	218	90
Andalucía	150.833	126.505	16.948	5.394	1.986	120.571	96.839	16.815	4.931	1.986	30.262	29.666	133	463	0
Total	836.952	673.279	115.366	38.198	10.109	618.236	478.062	99.458	30.971	9.745	218.716	195.217	15.908	7.227	364



No presenciales	Rioja (La)	País Vasco	Navarra (Cdad. Foral de)	Murcia (Región de)	Madrid (Cdad. de)	Galicia	Extremadura	Comunitat Valenciana
2.424	5.587	42.851	13.536	29.597	115.388	47.379	20.057	88.407
-	4.722	34.344	10.118	24.574	87.018	39.242	17.032	69.994
2.424	415	5.367	2.225	3.780	22.868	5.283	1.915	12.967
-	349	2.503	1.126	926	4.396	2.786	571	3.740
-	101	637	67	317	1.106	68	539	1.706
1.358	4.185	28.099	9.197	22.744	69.041	37.795	17.627	64.753
-	3.379	21.401	7.286	18.391	47.819	30.207	14.665	48.973
1.358	415	4.450	856	3.208	16.684	5.283	1.915	11.068
-	311	1.615	988	828	3.516	2.237	524	3.044
-	80	633	67	317	1.022	68	523	1.668
1.066	1.402	14.752	4.339	6.853	46.347	9.584	2.430	23.654
-	1.343	12.943	2.832	6.183	39.199	9.035	2.367	21.021
1.066	0	917	1.369	572	6.184	0	0	1.899
-	38	888	138	98	880	549	47	696
-	21	4	0	0	84	0	16	38

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
No se incluyen Ceuta y Melilla por su escasa representatividad.

Tabla 5. Distribución porcentual del profesorado según edad por universidad y sexo (2014-15).

	< 30 años	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 y más		< 30 años	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 y más
TOTAL ESPAÑA	2	19	34	32	14	TOTAL PRIVADAS	4	33	34	22	6
TOTAL PÚBLICAS	1	16	34	33	15	A Distancia de Madrid	2	37	40	17	3
A Coruña	1	18	32	34	14	Abat Oliba-CEU	0	17	40	36	6
Alcalá de Henares	0	14	33	36	18	Alfonso X El Sabio	8	31	38	20	4
Alicante	1	18	41	31	9	Antonio de Nebrija	3	28	40	22	7
Almería	1	12	44	32	11	Camilo José Cela	6	33	34	23	5
Autónoma de Barcelona	1	19	32	32	15	Cardenal Herrera-CEU	9	34	36	18	4
Autónoma de Madrid	2	14	30	36	18	Católica de Valencia	4	30	33	26	8
Barcelona	3	18	28	33	18	Católica San Antonio	6	44	29	16	5
Burgos	1	16	38	34	10	Católica Sta. T. Jesús Avila	5	36	39	15	6
Cádiz	1	15	37	36	10	Deusto	3	20	37	30	9
Cantabria	3	21	28	30	18	Europea de Canarias	2	37	48	12	1
Carlos III de Madrid	1	28	40	23	7	Europea de Madrid	4	51	28	14	3
Castilla-La Mancha	1	22	37	31	9	Europea de Valencia	7	55	27	9	1
Complutense de Madrid	0	13	29	35	22	Europea del Atlántico	13	47	19	16	6
Córdoba	0	16	28	38	17	Europea M. Cervantes	4	29	46	16	5
Extremadura	1	15	35	35	14	Francisco de Vitoria	4	34	37	20	4
Girona	5	24	38	27	6	IE Universidad	2	28	43	21	5
Granada	1	14	31	33	20	Internacional de Cataluña	8	34	29	23	6
Huelva	1	14	46	33	6	Internacional de la Rioja	4	53	30	12	2
Illes Balears	3	25	37	25	10	Internacional Valenciana	4	27	54	8	8
Jaén	1	15	48	28	8	Isabel I	11	59	25	5	0





Jaume I de Castellón	2	20	43	28	7	Loyola Andalucía	5	35	39	18	2
La Laguna	0	7	28	44	20	Mondragón	8	40	33	15	4
La Rioja	1	16	36	38	9	Navarra	3	23	33	29	12
Las Palmas de G.C.	0	7	35	42	15	Oberta de Cataluña	0	29	48	18	4
León	2	14	35	35	14	Pontificia Comillas	2	24	39	29	6
Lleida	3	16	31	37	13	Pontificia de Salamanca	1	13	41	32	14
Málaga	0	14	39	33	15	Ramón Llull	3	18	33	35	10
Miguel Hernández	2	22	40	27	9	San Jorge	12	49	25	11	3
Murcia	1	20	31	33	15	San Pablo-CEU	4	23	38	27	8
Oviedo	1	12	34	36	17	Vic	2	27	37	26	8
Pablo de Olavide	1	27	48	18	5						
País Vasco	1	20	28	36	14						
Politécnica de Cartagena	1	23	45	24	7						
Politécnica de Cataluña	2	17	34	32	15						
Politécnica de Madrid	0	11	30	37	22						
Politécnica de Valencia	0	15	45	29	11						
Pompeu y Fabra	2	25	35	27	11						
Pública de Navarra	2	22	39	29	7						
Rey Juan Carlos	2	25	47	21	5						
Rovira y Virgili	3	23	37	28	9						
Salamanca	2	12	29	37	21						
Stgo. Compostela	1	7	31	40	22						
Sevilla	1	17	36	33	13						
U.N.E.D.	3	13	30	29	25						
Valencia (Est. General)	1	14	32	36	17						
Valladolid	2	14	33	36	15						
Vigo	1	15	40	33	10						
Zaragoza	1	16	32	34	17						

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Y también contrasta la mayor juventud del profesorado privado en España, pues un 37% de los que trabajan en los centros universitarios tienen menos de 40 años, frente a un 17% de los que lo hacen en universidades públicas (Tabla-5); diferencia más pronunciada en el caso canario, ya que sólo un 7% de los profesores de ambas universidades públicas tienen menos de 40 años¹.

La inversión económica es otra variable para analizar los recursos educativos, mostrándose en la Tabla-6 una evolución anual del gasto del conjunto de las Administraciones Públicas inversamente proporcional al esfuerzo realizado por los hogares españoles. El gasto público en 2010 había crecido más de un 34% en comparación a 2005; y en 2014 ya acumulaba un descenso cercano al 16% en comparación a 2010; mientras que el dinero gastado por los hogares en educación no ha dejado de crecer, y de un 0,78% sobre el total del PIB en el año 2008 pasó al 1,11% en 2014.

- En Canarias, y pese a que en 2014 su población representaba el 4,6% del total del país (INE), su participación en el gasto público universitario fue inferior al 3,2% del total estatal (Tabla-7); dato que debe matizarse:
- Por políticas de gasto, se observa que el porcentaje de alumnos becados supera el 60% en la Universidad de La Laguna y roza el 53% en la de Las Palmas de Gran Canaria, cuando en el conjunto de las universidades públicas españolas es del 39%. (Tabla-9). De hecho, el gasto público en educación universitaria en Canarias ha descendido, entre 2010 y 2014, dos puntos menos de lo que lo hizo en el conjunto de la nación (Tabla-10).

Y sólo 8 de las 50 universidades públicas españolas tenían en 2015 un endeudamiento financiero inferior al de la Universidad de La Laguna (la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria estaba situada en el puesto 17º entre las de menor endeudamiento); lo que permitía a La Laguna situarse en el puesto 9º en el ranking de las universidades con mayor independencia financiera (Tabla-11).

Tabla 6. Evolución del gasto público (incluidos capítulos financieros).

	2.005		2.006		2.007		2.008		2.009		2.010		2.011		2.012		2.013		2.014	
	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB	Miles €	% PIB
Hogares (1)	8.084	0,87	8.441	0,84	8.753	0,81	8.729	0,78	9.013	0,84	9.308	0,86	9.773	0,91	10.706	1,03	11.370	1,11	11.560	1,11
Administración	40.087.673	4,31	43.441.331	4,31	47.266.674	4,37	51.716.008	4,63	53.895.012	4,99	53.099.329	4,91	50.631.080	4,73	46.476.414	4,47	44.974.574	4,39	44.846.762	4,32

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(1) Pagos de las familias a centros y clases particulares (no incluye servicios complementarios ni en bienes educativos).

¹ Esta situación no se da en la única universidad privada que existía en las islas en el curso 2014/15, ya que el 39% de sus profesores tenían menos de 40 años (Tabla-5).



Tabla 7. % Participación en el gasto público en educación universitaria (2014).

Total España (miles €)	8.889.702
Ministerio Educación	2,7
Andalucía	18,9
Aragón	2,8
Asturias (Ppdo. de)	2,0
Balears (Illes)	1,0
Canarias	3,2
Cantabria	1,2
Castilla y León	5,6
Castilla-La Mancha	2,1
Cataluña	15,2
C. Valenciana	12,5
Extremadura	1,7
Galicia	5,8
Madrid (Cdad. de)	16,4
Murcia (Región de)	2,8
Navarra (Cdad. Foral de)	0,8
País Vasco	4,9
Rioja (La)	0,5
No Educativas (2)	0,2

Tabla 8. % Gasto público de cada Comunidad destinado a Educación Universitaria.

Total España	20,9
Ministerio Educación	11,9
Andalucía	23,1
Aragón	24,3
Asturias (Ppdo. de)	22,8
Balears (Illes)	11,5
Canarias	18,4
Cantabria	19,3
Castilla y León	24,6
Castilla-La Mancha	12,5
Cataluña	24,3
Comunitat Valenciana	26,6
Extremadura	15,3
Galicia	23,4
Madrid (Cdad de)	31,3
Murcia (Región de)	19,8
Navarra (Cdad. Foral de)	12,8
País Vasco	16,9
Rioja (La)	15,8
No Educativas (2)	0,4

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(2) Incluye otros Ministerios, Consejerías y CCLL. No se incluye Ceuta y Melilla.



Tabla 9. Becarios y becas en enseñanza universitaria.

	Total becarios	% Alumnos becados	Importe (miles €)		Total becarios	% Alumnos becados	Importe (miles €)
TOTAL	524.589	34,8	964.654	Universidades privadas	20.409	9,2	39.247
Universidades públicas	504.175	39,2	925.404	A Distancia de Madrid	262	3,7	430
A Coruña	6.287	34,6	12.861	Abat Oliba CEU	25	1,4	59
Alcalá	6.523	38,0	12.704	Alfonso X El Sabio	206	2,8	597
Alicante	20.871	80,2	26.824	Antonio de Nebrija	196	4,5	551
Almería	5.483	43,6	12.436	Camilo José Cela	418	4,5	1.098
Autónoma de Barcelona	13.442	36,5	26.056	Cardenal Herrera-CEU	1.534	21,7	2.176
Autónoma de Madrid	10.699	40,9	19.849	Católica de Valencia	4.368	39,4	6.308
Barcelona	17.953	35,3	32.602	Católica San Antonio	1.464	12,6	3.614
Burgos	3.058	40,1	5.431	Católica S.T.Jesús Ávila	146	5,4	354
Cádiz	10.355	50,4	21.221	Deusto	1.681	20,1	2.681
Cantabria	4.294	40,8	7.361	Europea de Canarias	25	10,0	67
Carlos III de Madrid	6.799	38,2	11.220	Europea de Madrid	415	3,3	1.201
Castilla-La Mancha	11.947	46,2	25.572	Europea de Valencia	24	3,7	26
Complutense de Madrid	25.836	38,0	46.091	Europea del Atlántico	97	28,4	142
Córdoba	8.094	43,2	17.873	Europea M.Cervantes	157	14,9	330
Extremadura	11.349	54,0	28.472	Francisco de Vitoria	360	5,6	931
Girona	4.964	34,1	9.960	IE Universidad	11	0,3	44
Granada	20.326	38,7	53.974	Intern.Catalunya	235	7,0	593
Huelva	4.985	44,4	11.055	Intern.e La Rioja	799	4,7	1.072
Illes Balears	4.420	32,8	7.203	Intern.Valenciana	465	21,1	527
Intern.Andalucía	31	15,3	101	Isabel I	171	5,3	302
Int.Menéndez Pelayo	132	12,0	296	Loyola Andalucía	120	9,1	263
Jaén	7.208	48,1	16.228	Mondragon Unib.	846	20,6	1.480
Jaume I de Castellón	8.677	64,6	10.949	Navarra	1.463	15,2	4.099





La Laguna	12.384	60,2	24.594	Oberta de Catalunya	1.193	3,0	1.173
La Rioja	1.579	36,9	3.069	Pontificia Comillas	702	8,9	1.784
Las Palmas de G.C.	10.241	52,9	18.729	Pontificia de Salamanca	714	14,2	1.822
León	4.705	34,7	10.106	Ramon Llull	741	4,7	1.475
Lleida	3.463	38,3	7.270	San Jorge	178	8,6	408
Málaga	17.262	46,5	37.681	San Pablo CEU	351	3,6	1.063
Miguel Hernández	7.986	59,9	10.948	Vic	1.042	18,4	2.577
Murcia	14.109	46,1	28.186	Sin especificar	5	-	2
Oviedo	7.322	33,5	14.791				
Pablo de Olavide	4.928	48,4	10.728				
País Vasco	13.567	32,2	23.794				
Politécnica de Cartagena	1.816	31,8	3.023				
Politécnica de Catalunya	8.811	28,6	14.225				
Politécnica de Madrid	10.382	29,4	15.366				
Politécnica de Valencia	17.827	58,8	24.473				
Pompeu Fabra	5.375	35,0	9.673				
Pública de Navarra	3.485	44,6	5.116				
Rey Juan Carlos	14.095	36,5	24.767				
Rovira i Virgili	5.495	42,7	11.296				
Salamanca	11.100	45,6	26.177				
Santiago de Compostela	8.762	36,9	22.221				
Sevilla	26.501	43,4	50.257				
UNED	17.244	10,9	12.391				
Valencia Estudi General	33.844	73,3	46.983				
Valladolid	9.913	41,4	18.666				
Vigo	8.153	43,2	16.066				
Zaragoza	10.093	33,3	18.468				


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 10. Evolución del gasto público en educación universitaria (miles de €).

	Galicia	Extremadura	C.Valenciana	Cataluña	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cantabria	Canarias	Balears (Illes)	Asturias (Ppdo.de)	Aragón	Andalucía	
	530.739	155.256	1.039.484	1.477.474	216.645	507.382	105.008	286.113	94.422	181.886	270.933	1.724.529	2015
	514.529	147.803	1.110.357	1.351.504	183.377	495.563	103.933	283.074	88.304	176.249	251.731	1.679.611	2014
	515.472	155.641	1.182.766	1.408.460	184.041	492.991	104.583	282.558	88.153	182.351	262.506	1.681.403	2013
	525.372	142.520	1.097.697	1.433.383	189.094	498.533	114.873	281.846	86.029	192.569	265.863	1.727.870	2012
	563.552	157.034	1.188.868	1.538.302	236.193	553.744	131.502	313.674	91.151	209.764	292.142	1.856.834	2011
	602.389	161.722	1.255.708	1.588.706	278.255	562.430	126.323	328.463	97.307	225.881	300.298	1.879.726	2010
	396.707	113.527	825.066	1.204.974	176.638	534.630	89.544	259.996	70.702	174.189	221.493	1.255.056	2005
	347.672	96.005	623.234	852.804	121.406	395.040	70.216	205.499	49.318	154.874	163.474	867.180	2000
	271.880	61.692	448.267	744.361	64.353	274.394	53.310	164.802	-	118.773	124.077	672.265	1996

-14%





Becas (2)	Total España (1)	La Rioja	País Vasco	Navarra (Cdad. Foral de)	Murcia (Región de)	Madrid (Cdad. de)
658.778	9.142.266	48.568	434.328	74.422	248.841	1.481.083
607.094	8.889.702	40.328	435.435	74.860	248.662	1.453.928
557.512	9.173.286	41.723	435.211	74.052	253.053	1.564.536
729.243	9.206.010	41.031	479.539	77.556	247.998	1.548.766
688.220	10.105.658	45.114	503.722	81.856	278.375	1.703.351
637.275	10.628.201	46.005	501.180	86.506	285.137	1.785.167
455.575	7.591.600	35.760	344.756	68.744	207.310	1.393.137
281.759	5.569.937	32.360	237.527	57.971	151.311	956.071
339.531	4.235.273	17.060	188.554	36.615	85.138	678.898

Fuente: M.º Educación, Cultura y Deporte (Cuestionario UOE).

(1): Incluye Comunidades Autónomas, Gobierno de España y Universidades públicas.

(2): Excepto extensión de precios académicos.

Tabla 11. Indicadores financieros de las universidades públicas 2015.

(%)	Endeudamiento	Independencia financiera
A Coruña	19,18	80,82
Alcalá	13,93	86,07
Alicante	32,52	67,48
Almería	11,5	88,5
Autónoma de Barcelona	41,78	58,22
Autónoma de Madrid	58,46	41,54
Barcelona	48,25	51,75
Burgos	16,61	83,39
Cádiz	7,66	92,34
Cantabria	29,11	70,89
Carlos III de Madrid	31,44	68,56
Castilla-La Mancha	16,4	83,6
Complutense de Madrid	20,63	79,37
Córdoba	6,67	93,33
Extremadura	22,3	77,7
Girona	29,11	70,89
Granada	20,17	79,83
Huelva	25,67	74,33
Illes Balears (Les)	38,39	61,61
Internacional de Andalucía	22,25	77,75
I. Menéndez Pelayo	13,05	86,95
Jaén	9,86	90,14
Jaume I de Castellón	26,28	73,72
La Laguna	13,44	86,56
La Rioja	31,19	68,81
Las Palmas de Gran Canaria	18,68	81,32
León	19,33	80,67





Lleida	18,83	81,17
Málaga	15,87	84,13
Miguel Hernández de Elche	13,82	86,18
Murcia	25,08	74,92
UNED	53,71	46,29
Oviedo	18,8	81,2
Pablo de Olavide	14,22	85,78
País Vasco/Euskal H.U.	43,64	56,36
Politécnica de Cartagena	22,38	77,62
Politécnica de Catalunya	66,83	33,17
Politécnica de Madrid	40,78	59,22
Politécnica de València	24,76	75,24
Pompeu Fabra	41,97	58,03
Pública de Navarra	5,49	94,51
Rey Juan Carlos	23,01	76,99
Rovira i Virgili	30,45	69,55
Salamanca	20,05	79,95
Santiago de Compostela	26,89	73,11
Sevilla	10	90
València (Estudi General)	23,53	76,47
Valladolid	15,27	84,73
Vigo	12,81	87,19
Zaragoza	19,39	80,61

Fuente: INE (M.º Educación, Cultura y Deporte).

- II. La escolarización. Las transiciones del sistema educativo universitario se resumen con cuatro indicadores agrupados en dos bloques ilustrativos de su evolución temporal y de la perspectiva comparada autonómica:
 1. La tasa neta de escolarización universitaria en Canarias entre los 18 y 24 años es inferior al conjunto de España en cada una de las edades (Tabla-12). Por ejemplo, con 21 años, sólo en Baleares (12,6%) y Castilla-La Mancha (20%), hay menos universitarios que en Canarias (23,4%), estando situada la tasa media española de dicha edad en el 37,8%. Aunque parezca elevada la cifra de 6.550 personas que finalizaron en 2014 algún tipo de estudio superior en Canarias (Tabla-14), sólo el otro archipiélago español tuvo en el curso 2013/14 una tasa bruta de población que finalizó un Grado inferior (Tabla-13).
 2. La población entre 30 y 34 años con estudios superiores está descendiendo lentamente en Canarias, pues de un 33,6% en 2005 se pasó a un 33,1% en 2010, y a un 32,9% en 2015 (Tabla-15). Este descenso de 0,2 puntos en el último lustro es inferior al experimentado por la media española para dicha edad (-1,1 puntos), pero en 2015 el porcentaje de españoles entre 30 y 34 años con estudios superiores era del 41%. Es decir, Canarias estaba situada 8 puntos por debajo del conjunto del Estado pese a experimentar un descenso más suave en los dos últimos lustros.
- III. Los procesos educativos. Dos de los aspectos más relevantes de los procesos educativos universitarios se refieren al éxito en el acceso a la misma y la tipología de la relación laboral de los profesores. Para analizar el primero, se han eliminado los sistemas para mayores de 25 y 45 años, así como para mayores de 40 por experiencia profesional acreditada, ya que dificultan concretar el éxito desde los itinerarios preuniversitarios. Es muy destacado el aumento que ha experimentado Canarias en la tasa de bruta de población que supera el acceso a la universidad (Tabla-16), que de un 33,1 en 2005 se incrementó hasta el 38,5 en 2010, y en 2015 prácticamente alcanzó la media nacional, situándose en el 50,2 cuando la media del Estado era del 51,8.



Tabla 12. Tasas netas de escolarización universitaria.

	18 años	19 años	20 años	21 años	22 años	23 años	24 años
TOTAL	31,6	35,5	37,3	37,8	31,7	25,9	19,3
Andalucía	27,5	31,5	33,7	33,8	27,8	23,6	17,7
Aragón	34,1	39,9	40,7	39,4	30,1	24,3	16,3
Asturias (Ppdo.de)	37,0	38,3	37,2	36,0	29,7	22,5	17,7
Balears (Illes)	11,9	14,6	15,0	15,5	12,6	10,5	8,3
Canarias	21,7	23,4	23,6	23,4	18,0	15,0	11,0
Cantabria	27,3	30,0	30,7	30,9	25,6	21,5	16,5
Castilla y León	38,0	44,7	46,5	46,5	37,7	31,4	23,8
Castilla-La Mancha	14,1	16,4	17,8	20,0	16,2	13,4	9,2
Cataluña	33,1	37,1	39,1	40,4	33,8	26,6	19,9

Tabla 13. Tasa bruta población que se gradúa (2013/14).

Diplomados, arquitectos e ingenieros técnicos	Licenciados	Grado	Master Oficial
4,5	15,3	30,1	14,0
4,3	14,4	17,6	9,3
6,0	17,1	26,6	7,3
8,1	15,5	21,2	9,1
1,8	2,4	13,2	5,5
3,5	7,6	14,1	3,1
4,8	13,4	18,6	7,6
6,1	21,7	63,0	18,7
0,8	4,0	18,7	2,7
1,8	10,1	31,0	12,5



Comunitat Valenciana	30,2	34,1	37,2	38,4	34,8	27,3	21,5	5,1	18,5	27,7	15,6
Extremadura	17,3	20,4	23,0	25,0	20,8	16,6	12,9	5,4	5,2	15,9	5,6
Galicia	27,4	30,3	32,8	32,7	29,7	25,3	19,4	5,0	13,6	22,7	13,2
Madrid (Cdad.de)	49,6	55,3	56,5	56,4	49,4	40,5	29,6	4,9	23,8	49,2	20,0
Murcia (Región de)	30,1	34,6	37,1	37,3	30,7	25,5	19,2	2,4	8,1	36,6	13,3
Navarra (C.Foral de)	35,6	38,7	40,5	40,6	31,2	24,7	15,3	3,5	14,4	34,5	20,7
País Vasco	44,2	45,5	48,1	47,7	34,8	27,3	17,8	5,4	16,2	35,5	14,3
Rioja (La)	20,0	22,1	26,2	26,4	35,0	33,4	33,2	5,4	12,2	16,5	3,3

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. - No se incluyen Ceuta y Melilla por su escasa representatividad.

Tabla 14. Alumnado que terminó los estudios.

Comunitat Valenciana	Cataluña	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cantabria	Canarias	Balears (Illes)	Asturias (Ppdo.de)	Aragón	Andalucía	TOTAL	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Máster
2.429	1.259	181	1.330	236	763	191	640	722	4.084	20.118				
9.279	7.098	930	5.043	691	1.765	288	1.331	2.127	14.127	72.093				
13.813	21.939	4.382	14.316	969	3.266	1.511	1.782	3.305	17.238	141.415				
7.948	9.024	636	4.464	410	756	678	786	922	9.231	67.530				

Tabla 15. % población de 30-34 años con estudios superiores.

C. Valenciana	Cataluña	Castilla-L.M.	Castilla y León	Cantabria	Canarias	Balears (Illes)	Asturias (P.de)	Aragón	Andalucía	TOTAL	2005	2010	2015
37,4	41,2	30,1	41,1	43,9	33,6	30,7	40,2	43,1	31,4	39,9			
38,0	42,7	36,7	46,0	44,3	33,1	26,5	42,9	46,3	35,3	42,0			
40,7	43,1	33,2	42,1	41,5	32,9	29,1	52,9	43,5	32,3	40,9			

No pre-senciales	Rioja (La)	Pais Vasco	Navarra (Cdad. Foral de)	Murcia (Región de)	Madrid (Cdad. de)	Galicia	Extrema-dura
1.847	151	933	209	390	2.889	1.190	674
5.197	363	2.860	890	1.352	14.744	3.326	682
5.873	476	6.233	2.063	6.108	30.559	5.487	2.095
9.577	103	2.575	1.249	2.268	12.835	3.314	754

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
No se incluyen Ceuta y Melilla por su escasa representatividad.

Rioja (La)	Pais Vasco	Navarra (C.F. de)	Murcia (Región de)	Madrid (Cdad. de)	Galicia	Extrema-dura
42,1	55,8	48,3	31,4	51,0	40,9	33,6
48,7	59,8	50,6	29,3	53,0	44,4	37,5
41,7	54,2	47,9	33,5	50,8	45,8	40,6

Tabla 17. % Distribución del profesorado de las universidades públicas (2014-15).

	Docentes	Contratados	Eméritos
TOTAL	46,1	53,3	0,6
A Coruña	51,0	48,9	0,1
Alcalá de Henares	44,2	52,5	3,3
Alicante	42,5	57,2	0,3
Almería	65,1	34,7	0,1
<i>Aut.de Barcelona</i>	28,8	70,0	1,2
Autónoma de Madrid	46,9	53,1	0,0
Barcelona	37,5	61,7	0,8
Burgos	41,8	57,4	0,8
Cádiz	46,6	53,4	0,0
Cantabria	40,8	58,8	0,4
Carlos III	38,9	60,8	0,3
Castilla-La Mancha	41,7	58,3	0,0
Complutense Madrid	46,2	53,4	0,5
Córdoba	47,0	53,0	0,0
Extremadura	45,0	54,8	0,2
Girona	28,8	71,0	0,1
Granada	59,2	40,5	0,3
Huelva	52,4	47,6	0,0
<i>Illes Balears</i>	33,8	64,9	1,3
Jaén	61,1	38,9	0,0
Jaume I de Castellón	39,3	60,7	0,1
La Laguna	61,7	38,3	0,0
La Rioja	56,1	43,9	0,0
Las Palmas de G.C.	51,6	47,7	0,7
León	60,0	39,8	0,2
Lleida	32,0	66,2	1,7
Málaga	50,4	49,3	0,4
Miguel Hdez. de Elche	31,4	68,3	0,4
Murcia	44,6	54,8	0,6
Oviedo	66,2	33,7	0,1
Pablo de Olavide	26,5	73,5	0,0

Tabla 16. Tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad.

	2005	2010	2015
TOTAL	37,2	40,4	51,8
<i>Andalucía</i>	30,4	35,8	50,7
<i>Aragón</i>	42,3	43,3	54,8
<i>Asturias (Ppado. de)</i>	46,3	51,9	48,3
<i>Balears (Illes)</i>	29,4	32,7	38,8
Canarias	33,1	38,5	50,2
<i>Cantabria</i>	36,2	41,3	53,6
<i>Castilla y León</i>	40,4	45,2	55,4
<i>Castilla-La Mancha</i>	35,1	36,1	46,3
<i>Cataluña</i>	34,4	40,2	47,0
<i>Comunitat Valenciana</i>	36,0	37,0	48,3
<i>Extremadura</i>	36,6	40,4	54,0
<i>Galicia</i>	38,9	38,3	54,5
<i>Madrid (Cdad.de)</i>	40,5	43,3	54,1
<i>Murcia (Región de)</i>	32,0	39,9	49,0
<i>Navarra (Cdad. Foral de)</i>	39,6	44,1	51,1
<i>País Vasco</i>	50,2	53,3	66,1
<i>Rioja (La)</i>	39,6	40,7	48,4

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

No se incluyen Ceuta y Melilla por escasa representatividad.

No se tiene en cuenta las Pruebas para >25, 45 y 40 años.



País Vasco	45,3	54,5	0,2
<i>Politécnica de Cartagena</i>	45,8	54,2	0,0
Politécnica de Cataluña	43,5	56,5	0,0
Politécnica de Madrid	65,7	33,6	0,7
Politécnica de Valencia	59,1	40,7	0,2
<i>Pompeu Fabra</i>	18,8	78,7	2,4
Pública de Navarra	39,6	60,3	0,1
Rey Juan Carlos	39,7	60,3	0,0
<i>Rovira i Virgili</i>	25,9	74,1	0,0
Salamanca	47,8	52,2	0,0
Santiago	61,9	38,1	0,0
Sevilla	47,9	51,7	0,3
UNED	51,7	45,9	2,4
Valencia (<i>Est. General</i>)	48,2	50,9	0,9
Valladolid	53,0	46,9	0,1
Vigo	50,3	49,5	0,2
Zaragoza	41,7	53,6	4,7

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



En relación a los modelos de relaciones laborales del profesorado, para concretar la diversidad de tipos de contratación que permita detectar los niveles de estabilidad, se han englobado en tres grupos: docentes, contratados y eméritos. En el curso 2014/15 (Tabla-17), la mayoría del profesorado universitario español era contratado (53,3%) y un 46,1% eran docentes propiamente dichos. Sin embargo, ambas universidades públicas canarias muestran un alto índice de estabilidad en sus plantillas, pues en La Laguna el 62% de sus profesores eran docentes y en Las Palmas de Gran Canaria el 52%².

— IV.- Los resultados. Sería interminable detallar la gran cantidad de datos que arroja la educación universitaria en España; pero un exceso de concreción podría desvirtuar el debido análisis objetivo e introducir falacias lógicas, especialmente las indicadas por Sodaro (2010: 46-47) como falacias de composición al considerar que el todo sea igual que las partes que lo componen, o falacias de falsa inferencia por alcanzar indebidamente una serie de conclusiones en base a datos estadísticos aislados. Por ello, en la selección se han tenido en cuenta estos aspectos para poder plantear las conclusiones eficazmente, cuyos mejores exponentes son las Tablas 18 y 19 que se explicarán más adelante

Los beneficios que supone contar con titulación superior para mejorar los ingresos, corren paralelos a un incremento de la sensibilidad entre los titulados universitarios hacia la colaboración en proyectos sociales, así como por su participación política y ciudadana:

1. El 47,5% de la población con ingresos por hogar superiores a los 35.000 euros, tiene formación superior. Pero con ese nivel retributivo sólo se encuentran el 23% de los que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria, el 17,7% de los que alcanzaron la primera etapa de Educación Secundaria, y el 11,8% de los que apenas disponen de Educación Primaria o inferior (Tabla-21). El porcentaje de participación de los titulados superiores en los grupos de población según sus ingresos, desciende en línea con cada menor rango retributivo.
2. Las personas que disponen de educación superior son las que más participan en acciones de voluntariado, tanto al margen de organizaciones dedicadas a estos fines como dentro de ellas (Tabla-20).
3. Un 13,8% de los titulados superiores se deciden a participar en partidos políticos o manifestaciones públicas de protesta, frente a un 9,5% de los que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria en España, un 5,2% de los que alcanzaron la primera etapa de secundaria, y un 2,6% de aquellos con Educación Primaria o inferior (Tabla-22).

Los datos internacionales sitúan a España en una situación de privilegio en cuanto a los resultados académicos, pese a la menor inversión pública relativa. Los españoles de 30 a 34 años con formación superior han crecido un punto entre 2005 y 2015 hasta situarse en el 40,9%, por encima de la media de la UE que está en el 38,8% (Tabla-24). Cabría la tentación de matizar este dato atendiendo al efecto estadístico tras la incorporación de los países del Este europeo, especialmente teniendo en cuenta que en Estados como Francia o el Reino Unido la población de esta franja de edad con formación universitaria es del 45% y 47,9%, respectivamente; pero en Alemania es del 32,3%, en Austria del 38,7% y en Italia del 25,3% – todos ellos por debajo de España –, y naciones como Letonia o Lituania están por encima del dato español (con un 41,3% y un 57,6%, respectivamente). Por lo que España muestra un aceptable resultado en esta variable, pese a que su gasto público en educación superior representa el 0,97% del PIB (Tabla-23), muy por debajo (en este caso sí) de la media comunitaria, que se eleva hasta el 1,29% (con porcentajes superiores al 2% en países como Suecia o Finlandia). En ámbitos como la formación permanente de adultos los resultados no son tan halagüeños, pues sólo un 9,9% de los españoles entre 25 y 64 años participaba en 2015 en la mejora constante de sus conocimientos (Tabla-25), lo que supone una caída de 1,3 puntos en comparación al año 2010 y deja a España por debajo de la media comunitaria. Es preciso indicar que en España casi el 76% de los titulados universitarios estaban trabajando en el año 2014 (Tabla-26); pero en Canarias menos del 67% de los que poseían educación superior ocupaban un puesto de trabajo, lo que sitúa a dicha comunidad en último puesto nacional.

² La figura del profesor emérito es simbólica en la universidad española, con un apenas un 0,6% sobre el total del profesorado en el curso 2014/15.

Tabla 20. % Personas > 16 años que participan en voluntariado por nivel de formación (2015).

	Al margen de organizaciones de estos fines					A través de una organización, asociación o agrupación				
	Total	Educación primaria o inferior	Educación secundaria 1ª etapa	Educación secundaria 2ª etapa	Educación superior	Total	Educación primaria o inferior	Educación secundaria 1ª etapa	Educación secundaria 2ª etapa	Educación superior
Sí	10,6	6,1	9,7	11,3	15,1	10,7	5,9	8,4	11,7	16,5
No está interesado	14,3	17,6	18,0	13,4	8,7	14,1	17,2	18,0	13,1	8,5
No, por falta de tiempo	18,9	6,9	17,3	24,0	27,4	20,7	8,5	19,1	26,0	29,3
No, por otras razones	56,1	69,4	55,0	51,2	48,9	54,4	68,5	54,5	49,2	45,6

Tabla 21. % Distribución según nivel de formación por ingresos del hogar (2015).

	Total (miles)	Primaria o inferior	Secundaria 1ª etapa	Secundaria 2ª etapa	Superior
Total	38.517	25,3	25,6	21,2	27,9
Hasta 9.000 €	3.819	34,5	31,4	19,0	15,1
De 9.000 a 14.000 €	4.478	43,3	28,2	16,3	12,1
De 14.000 a 19.000 €	5.410	34,5	29,8	19,3	16,5
De 19.000 a 25.000 €	6.044	28,8	29,6	21,3	20,2
De 25.000 a 35.000 €	7.549	20,4	26,7	23,9	28,9
Más de 35.000 €	11.218	11,8	17,7	23,0	47,5

Tabla 22. % Personas mayores de 16 años que participan en partidos políticos, manifestaciones, etc., por nivel de formación (2015).

	Total	Primaria o inferior
Sí	7,9	2,6
No está interesado	52,5	50,4
No, por falta de tiempo	4,7	1,9
No, por otras razones	34,9	45,1

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Tabla 23. % PIB gasto público en educación superior (2013).

UE-28	1,29
Alemania	1,35
Austria	1,86
Bélgica	1,49
Bulgaria	0,68
Chipre	1,58
Croacia	..
Dinamarca	..
Eslovenia	1,15
España	0,97
Estonia	1,39
Finlandia	2,11
Francia	..
Grecia	..
Hungría	0,93
Irlanda	1,26
Italia	0,84
Letonia	0,66
Lituania	1,34
Luxemburgo	..
Malta	1,60
Países Bajos	1,75
Polonia	1,22
Portugal	0,92
Reino Unido	1,56
República Checa	0,93
República Eslovaca	0,99
Rumania	0,73
Suecia	2,03
Islandia	1,59
Noruega	1,95
Suiza	1,40
Turquía	1,59

Fuente: M.º Educación (Cuestionario UOE).

Tabla 24. % Población 30 a 34 años que ha alcanzado formación superior.

	2005	2010	2015
UE-28	28,1	33,8	38,7
<i>Alemania</i>	26,1	29,7	32,3
<i>Austria</i>	20,7	23,4	38,7
<i>Bélgica</i>	39,1	44,4	42,7
<i>Bulgaria</i>	24,9	28,0	32,1
<i>Chipre</i>	40,8	45,3	54,5
<i>Croacia</i>	17,4	24,5	30,9
<i>Dinamarca</i>	43,1	41,2	47,6
<i>Eslovenia</i>	24,6	34,8	43,4
España	39,9	42,0	40,9
<i>Estonia</i>	31,7	40,2	45,3
<i>Finlandia</i>	43,7	45,7	45,5
<i>Francia</i>	37,7	43,2	45,0
<i>Grecia</i>	25,5	28,6	40,4
<i>Hungría</i>	17,9	26,1	34,3
<i>Irlanda</i>	39,2	50,1	52,3
<i>Italia</i>	17,1	19,9	25,3
<i>Letonia</i>	18,5	32,6	41,3
<i>Lituania</i>	37,7	43,8	57,6
<i>Luxemburgo</i>	37,6	46,1	52,3
<i>Malta</i>	17,6	22,1	27,8
<i>Países Bajos</i>	34,9	41,4	46,3
<i>Polonia</i>	22,7	34,8	43,4
<i>Portugal</i>	17,5	24,0	31,9
<i>Reino Unido</i>	34,5	43,1	47,9
<i>R. Checa</i>	13,0	20,4	30,1
<i>R. Eslovaca</i>	14,3	22,1	28,4
<i>Rumanía</i>	11,4	18,3	25,6
<i>Suecia</i>	37,6	45,3	50,2
<i>Islandia</i>	41,1	40,9	47,1
<i>Noruega</i>	39,4	47,3	50,9
<i>Suiza</i>	33,4	44,2	51,4

Fuente: M.º Educación (Encuesta Europea Población Activa 2016).

Tabla 25. % Población 25 a 64 años que participa en formación permanente.

	2005	2010	2015
UE-28	9,6	9,3	10,7
<i>Alemania</i>	7,7	7,8	8,1
<i>Austria</i>	12,9	13,8	14,4
<i>Bélgica</i>	8,3	7,4	6,9
<i>Bulgaria</i>	1,3	1,6	2,0
<i>Chipre</i>	5,9	8,1	7,5
<i>Croacia</i>	2,1	3,0	3,1
<i>Dinamarca</i>	27,4	32,6	31,3
<i>Eslovenia</i>	15,3	16,4	11,9
España	10,8	11,2	9,9
<i>Estonia</i>	6,0	11,0	12,4
<i>Finlandia</i>	22,5	23,0	25,4
<i>Francia</i>	5,9	5,0	18,6
<i>Grecia</i>	1,9	3,3	3,3
<i>Hungría</i>	3,9	3,0	7,1
<i>Irlanda</i>	7,4	7,0	6,5
<i>Italia</i>	5,8	6,2	7,3
<i>Letonia</i>	7,8	5,4	5,7
<i>Lituania</i>	6,1	4,4	5,8
<i>Luxemburgo</i>	8,5	13,5	18,0
<i>Malta</i>	5,2	6,2	7,2
<i>Países Bajos</i>	15,9	17,0	18,9
<i>Polonia</i>	4,9	5,2	3,5
<i>Portugal</i>	4,1	5,7	9,7
<i>Reino Unido</i>	27,6	20,1	15,7
<i>R. Checa</i>	5,6	7,8	8,5
<i>R. Eslovaca</i>	4,6	3,1	3,1
<i>Rumanía</i>	1,6	1,4	1,3
<i>Suecia</i>	17,4	24,7	29,4
<i>Islandia</i>	25,7	25,4	28,1
<i>Noruega</i>	17,8	18,2	20,1
<i>Suiza</i>	27,0	30,6	32,1



Tabla 26. Titulados universitarios según su situación laboral en 2014.

	Trabajando	En desempleo	Inactivo
Total nacional	75,6	18,0	6,4
Andalucía	67,5	26,1	6,5
Aragón	80,9	12,8	6,3
Asturias, Principado de	70,8	21,9	7,4
Baleares, Illes	81,1	12,6	6,4
Canarias	66,9	23,6	9,5
Cantabria	73,8	21,2	5,0
Castilla y León	73,4	20,2	6,3
Castilla - La Mancha	70,2	24,0	5,8
Cataluña	82,8	11,0	6,1
Comunitat Valenciana	73,3	20,2	6,5
Extremadura	69,1	25,2	5,7
Galicia	72,5	21,4	6,1
Madrid, Comunidad de	80,7	13,6	5,6
Murcia, Región de	72,3	20,0	7,7
Navarra, Cdad.Foral de	78,4	14,4	7,2
País Vasco	78,5	16,0	5,5
Rioja, La	80,4	11,5	8,1
Universidades no presenciales	76,3	13,2	10,5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Se indica la Comunidad Autónoma de la Universidad donde se estudió.

2.3. Evolución del empleo universitario

El informe sobre la Modernización de la Educación Superior en Europa de 2017, concluye que «La seguridad en el empleo ha dejado de ser la norma en el mundo académico» (Comisión Europea, 2017: 9). Pero las ventajas en los salarios de las personas con estudios superiores en España está demostrada por la multitud de estudios realizados, que pueden resumirse en que «ganan un 40% más que las que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria y un 60% más que las que han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b: 35). La Tabla-18 muestra que durante la crisis la preocupación por mejorar la formación es creciente:

Tabla 18. Ocupados que cursan estudios (reglados o no) por nivel de formación.

(miles de personas)	2017T3	2016T1	2015T1	2014T1	2017 vs 2014
Total	1.572,0	1.960,1	1.979,7	2.023,5	-22,3%
Analfabetos	0,2	2,7	1,3	0,9	-77,8%
Estudios primarios incompletos	2,0	2,9	1,5	2,7	-25,9%
Educación Primaria	16,9	16,2	22,1	37,2	-54,6%
1ª etapa Educación Secundaria y similar	184,7	210,0	219,9	232,4	-20,5%
2ª etapa Secundaria (orientación general)	318,4	290,5	285,1	290,6	9,6%
2ª etapa Secundaria (orientación profesional)	126,5	140,3	139,1	126,9	-0,3%
Educación superior	923,2	1.297,6	1.310,8	1.332,8	-30,7%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística – Elaboración propia.

La gravedad de la crisis de 2008 afectó a todos los ámbitos, y en la tabla anterior se observa que antes de comenzar a salir de la recesión (primer trimestre de 2014) más de 1,3 millones de ocupados estudiaban al mismo tiempo que trabajan. Pero conforme la situación económica iba mejorando, los



trabajadores iban paulatinamente dejando de compatibilizar estudio y empleo, hasta que en septiembre de 2017 casi un 31% menos de trabajadores cursaban estudios (reglados o no) en comparación a tres años y medio antes, bajando la cifra total del millón de personas.

El termómetro de la evolución de los puestos de trabajo tras la salida de la crisis es uno de los indicadores que mejor muestra la relación entre el esfuerzo por obtener educación superior y su vinculación con el empleo, tal y como se observa en la Tabla-19:

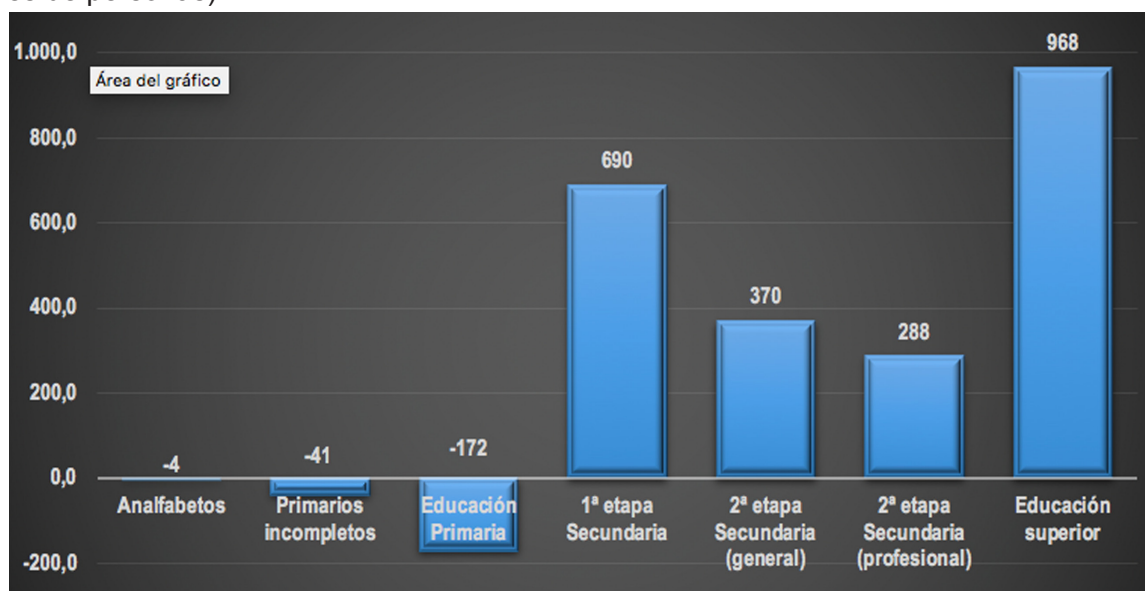
Tabla 19. Ocupados por nivel de formación, sexo y grupo de edad.

(miles de personas)	2017 vs 2014						
	2017T3	2016T1	2015T1	2014T1	%	Diferencia	Distribución sobre total
Total	19.049,2	18.029,6	17.454,8	16.950,6	12,4%	2.098,6	12,4%
Analfabetos	37,1	50,0	39,8	41,5	-10,6%	-4,4	-0,2%
Estudios primarios incompletos	173,2	200,6	189,6	213,7	-19,0%	-40,5	-1,9%
Educación primaria	941,4	954,1	986,8	1.113,3	-15,4%	-171,9	-8,2%
1ª etapa ed.secundaria y similar	5.223,7	4.914,4	4.744,2	4.533,7	15,2%	690,0	32,9%
2ª etapa ed.secundaria (orie.gral.)	2.732,4	2.534,0	2.502,7	2.362,3	15,7%	370,1	17,6%
2ª etapa ed.secundaria (orie. prof.)	1.843,0	1.752,5	1.637,3	1.555,0	18,5%	288,0	13,7%
Educación superior	8.098,6	7.624,0	7.354,4	7.131,1	13,6%	967,5	46,1%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística – Elaboración propia.

De los 2,1 millones de nuevos empleos creados en España entre marzo de 2014 y septiembre de 2017, casi la mitad han sido ocupados por titulados superiores (el 46,1%)³; y el número de ocupados con Educación Primaria o inferior descendió en 217.000 personas en el mismo periodo. Es decir, 1 de cada 2 nuevas oportunidades de empleo que el crecimiento económico experimentado por España ha puesto en la mesa del mercado de trabajo, han sido ocupados por titulados superiores (Gráfico-1).

Gráfico 1. Distribución de los 2,1 millones de nuevos empleos 2017 vs 2014 por nivel de formación (en miles de personas).



Fuente: Instituto Nacional de Estadística – Elaboración propia.

³ Para una mayor calidad interpretativa de la Tabla-19 sería necesario descontar aquellos ocupados en el primer trimestre de 2014 que han seguido trabajando en el tercer trimestre de 2017 pero con un nivel formación superior, dato no disponible a la hora de realizar este trabajo pero que no desvirtúa la reflexión global realizada.

3. CONCLUSIONES

El análisis realizado muestra que la universidad española es mayoritariamente pública, lo que no obsta para que el profesorado en centros privados sea considerablemente más joven y que los precios públicos para acceder a la educación superior se sitúen entre los más altos de Europa. Es probable que estos obstáculos sigan influyendo para que los principales trabajos de los españoles menores de 30 años sean en actividades de baja cualificación (camarero, dependiente en comercios y peón).

El gasto en educación en España ha descendido durante la crisis para el conjunto de las Administraciones, tanto la Administración General del Estado como las diecisiete comunidades autónomas. Pero este descenso ha sido inversamente proporcional al incremento del gasto realizado en educación por las familias, que no ha dejado de aumentar desde 2005.

Canarias ocupa las últimas posiciones tanto en inversión en I+D como en el porcentaje de su población que dispone de estudios superiores. Pero esta conclusión no sorprende al conocer que el gasto público del Archipiélago en enseñanza universitaria es considerablemente menor a lo que representa su población en el conjunto de España. No obstante, este marco global se matiza con el esfuerzo público realizado al becar a los alumnos, ya que en la Universidad de La Laguna hay un 53% más de alumnos becados que en la media de las universidades públicas españolas, y en la de Las Palmas de Gran Canaria un 35% más.

Ambas universidades públicas canarias (especialmente la de La Laguna) están situadas entre las de mejor salud financiera del país, mostrando un menor endeudamiento y una mayor independencia financiera. Además, Canarias está situada en torno a la media nacional en cuanto a la tasa bruta de acceso a la universidad, y las plantillas de profesores de sus universidades públicas son más estables que la media del Estado; pero ello tampoco impide que tenga una baja tasa de escolarización universitaria, y que sólo Baleares ofrezca una peor tasa bruta de población que se gradúa.

Estas luces y sombras del panorama universitario canario, parecen indicar que aún no ha calado suficientemente entre la población las ventajas que ofrece realizar el esfuerzo necesario para obtener una educación superior, pues se mantienen porcentajes bajos de personas con formación universitaria pese a que estos ganan más dinero, colaboran más como voluntarios en proyectos sociales y tienen mayor participación en la política y en acciones de protesta y de movilización ciudadana.

Buena parte de los ocupados españoles mantuvieron una formación continua durante la crisis al mismo tiempo que trabajaban, probablemente porque temían perder su empleo o para mejorar su empleabilidad si eran despedidos; pero una vez que ha vuelto la bonanza económica, las personas que trabajan han comenzado a abandonar este hábito. Es decir, ha descendido el interés en la mejora de la formación de las personas con empleo durante el actual ciclo de crecimiento económico, cuando había aumentado considerablemente aquellos que continuaban formándose al mismo tiempo que trabajan durante la crisis iniciada en 2008.

El análisis realizado sobre el contexto de la enseñanza universitaria en España y Canarias en perspectiva comparada con el resto de los Estados miembros de la Unión Europea y de los países de la OCDE, ha permitido valorar los principales recursos existentes en el camino de la transición educativa hacia el empleo y concretar los resultados más importantes en ambos ámbitos territoriales. Y uno de los más destacados es la estrecha relación existente en España durante los últimos tres años entre el empleo y la cultura del esfuerzo para disponer de educación superior y titulación universitaria, ya que un millón de los 2'1 millones de empleos generados durante los tres últimos años, han sido ocupados por titulados universitarios.



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M., y Subirats, J. (2016). Sistemas y políticas educativas comparadas: transformaciones, convergencias y divergencias en los países europeos, en Del Pino, E., y Rubio M. J. (directoras), Los Estados de Bienestar en la encrucijada, 342-269, Madrid: Tecnos.
- Comisión Europea (2017). Modernización de la Educación Superior en Europa: personal académico (Informe de Eurydice). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publicacion/venta/descarga.action?f_codigo_agc=18753.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2017). La Universidad española en cifras 2015/16. Recuperado de: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_15-16.PDF.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Desmontando a ni-ni: un estereotipo juvenil en tiempos de crisis. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9206-01.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Cifras de población. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=resultados&idp=1254735572981.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta de población activa. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=resultados&idp=1254735976595.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016a). Datos y cifras del sistema universitario español. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016b). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b-82236f2b>.
- OCDE. Education at a Glance 2016: OECD indicators. Recuperado de: https://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page1.
- Requena, M., y Bernardi, F. (2008). El sistema educativo, en González, J.J., y Requena, M. (eds.), Tres décadas de cambio social en España, Madrid: Alianza Editorial.
- Requena, M., Salazar, L., y Jonas, R. (2013). Estratificación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2016). Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Recuperado de: http://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/imt2016_datos2015_estatal_jovenes.pdf.
- Sodaro, M. J. (2010). Política y Ciencia Política: una introducción. Madrid: McGraw-Hil.



Transiciones e hibridaciones en el profesionalismo docente: entre tecnologías de gobierno y gobernanza en espacios neoliberalizados

Luengo Navas, Julián

Universidad de Granada, Granada, España
jluengo@ugr.es

Molina-Pérez, Javier

Universidad de Granada, Granada, España
jmolinape@ugr.es

Resumen

El profesionalismo ha pasado por distintos periodos contingentes e históricos que descartan límites discretos, transiciones que arrastran características que perduran en el tiempo y otras que se van incorporando como consecuencia de las demandas producidas por los cambios políticos y sociales. La comunicación estudia la reestructuración de la profesionalidad docente como consecuencia de tecnologías políticas de gobierno, amparadas por procesos globales de neoliberalización y privatización, centrándose concretamente en lógicas resituadas de la Nueva Gestión Pública (NgP), y los nuevos modelos negociados de gobernanza en red que configuran la política pública. Se examina la transición desde la edad de oro de las burocracias profesionales y el profesionalismo ocupacional, caracterizado por la autonomía, discrecionalidad y certidumbre profesional hasta el profesionalismo organizacional, basado en la estandarización, la medición y la performatividad (Evetts, 2013). Posteriormente, en el contexto de la Nueva Gobernanza Pública (NGP), el profesorado continúa reprofesionalizándose hasta entenderse como un socio más de una red diversa conformada por agentes y actores interdependientes que intervienen en la gestación de la política (Hendrikx & van Gestel, 2017). En ella, la autonomía y legitimidad profesional se definen dentro de los límites de la red, y su responsabilidad se dirime ante un grupo multifacético de partes interesadas (Brandsen & Honingh, 2013).

Abstract

Professionalism has gone through different contingent and historical periods that discard discrete limits, transitions that drag characteristics that last over time and others that are incorporated as a result of the demands produced by political and social changes. The communication studies the restructuring of teaching professionalism as a consequence of government political technologies, protected by global neoliberalization and privatization processes, focusing specifically on the New Public Management (NPM) logics, and the new negotiated models of network governance that they shape public policy. It examines the transition from the golden age of professional bureaucracies and occupational professionalism, characterized by autonomy, discretion and professional certainty to organizational professionalism, based on standardization, measurement and performativity (Evetts, 2013). Subsequently, in the context of the New Public Governance (NPG), teachers continue re-professionalize themselves until they become a partner in a diverse network of agents and interdependent actors involved in the gestation of politics (Hendrikx & van Gestel, 2017). In it, professional autonomy and legitimacy are defined within the limits of the network, and its responsibility is resolved before a multi-faceted group of interested parties (Brandsen & Honingh, 2013).

Palabras clave: Neoliberalismo, Nueva Gestión Pública, Gobernanza, profesionalismo.

Keywords: Neoliberalism, New Public Management, Governance, professionalism.

INTRODUCCIÓN

La provisión de los servicios públicos debe ser analizada desde las diferentes lógicas que han articulado la promulgación e implementación de las políticas públicas. Si bien la posguerra estuvo caracte-

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.066>



rizada por una administración jerárquica, entendida como Administración Pública Tradicional (APT), la década de los ochenta y noventa del siglo anterior se caracterizó por el modelo denominado como Nueva Gestión Pública (NgP) (Pestoff, Brandsen & Verschuere, 2012). Si la NgP consolidó en los servicios públicos una lógica empresarial para asegurar la eficiencia de la inversión presupuestaria, la gobernanza introduce la lógica comercial como elemento sustancial para la transformación que se produce en la provisión de éstos (Radnor & Osborne 2013). La NgP, en primera instancia, alteró las formas de poder hegemónicas de la «edad de oro» de las burocracias profesionales. Posteriormente, el tránsito de gobierno hacia formas de gobernanza, caracterizadas por la negociación política entre distintos actores y agencias, ha propiciado un nuevo cambio en el rol de los profesionales de la educación. Estas cuestiones se analizarán a continuación prestando atención a los diferentes modelos de implementación de políticas públicas.

1. ADMINISTRACIÓN PÚBLICA TRADICIONAL Y PROFESIONALISMO OCUPACIONAL

Con el final de la Segunda Guerra Mundial y el auge de las políticas keynesianas en la era del Estado de Bienestar, se instaló la sólida creencia de que el Estado podía satisfacer todas las necesidades sociales y económicas de la población (Bryson, Crosby & Bloomberg, 2014). Bajo estos planteamientos se fraguó el modelo de APT, que estableció límites claros entre la esfera de la política y de la administración mediante el ejercicio de un poder jerárquico y centralizado. La responsabilidad de la entrega del servicio público quedó en manos del conocimiento experto y la autonomía de los profesionales públicos (Osborne, 2010; Brandsen & Honingh, 2013). Son, como apunta Le Bianic, formas de poder hegemónicas de la «edad de oro» de las burocracias profesionales (Bezes et al., 2012), basadas en lógicas que emanan de la autoridad colegial de los grupos profesionales que defienden los intereses propios de la profesión con el fin de establecer monopolios laborales (Evetts, 2013). Implica, además, un alto grado de autonomía y discrecionalidad, y el trabajo se rige por una sólida identidad profesional y un código ético ampliamente elaborado por los propios profesionales. A su vez, los fines laborales se alinearon con los objetivos públicos, la equidad, la justicia social y el bienestar de la ciudadanía. En el caso de la educación, las profesionales se enfocaron más en los ideales de la sociedad que en el cumplimiento de resultados, lo que se manifestaba en la autonomía, la inquietud intelectual y en la visión crítica de las tareas profesionales (Connell, 2009).

El profesionalismo, en el sentido clásico, es un fenómeno regulatorio (Noordegraaf, 2016), ya que los grupos ocupacionales están capacitados para controlar sus propias prácticas laborales, basándose en su conocimiento experto y en la experiencia. En general, esto se debe a que las asociaciones profesionales seleccionan, educan, socializan y supervisan a sus miembros profesionales, respaldadas por garantías estatales y vinculadas a instituciones académicas. No obstante, en el caso de las profesiones que se ocupan de la atención a las personas, como es la enseñanza, las bases de la profesionalidad se vinculan más con los entornos y las normas de la organización, porque su labor la han realizado en ámbitos institucionales (Noordegraaf, 2015). Sin embargo, con el inicio de la década de los ochenta del siglo pasado se introdujeron severos cambios en la gestión pública. Las reformas de la NgP se diseminaron con la potestad de redefinir la naturaleza y los objetivos de las organizaciones y de las profesionales del sector público.

2. NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y PROFESIONALISMO ORGANIZACIONAL

La NgP se desarrolla como un proyecto que obedece a la conjunción de factores políticos, relacionados con la hegemonía neoliberal y el auge de la Nueva Derecha; factores económicos, vinculados a la crisis fiscal y su consecuente limitación para la financiación de servicios públicos; y factores sociales, asociados a la demanda de la población de una mejora en la eficiencia y en la calidad de prestación del servicio público (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016). Como tal, prometió, y promete, mejorar los servicios públicos haciendo que las organizaciones estatales funcionen con patrones de desempeño análogos a los de la empresa privada (Diefenbach, 2009). Se pretendió desburocratizar las instituciones públicas mediante la implementación de «cánones capitalistas» que las hicieran más eficaces y, ante todo, más eficientes, en un ejercicio sin precedentes de reconstrucción de la arquitectura del sector público (Jarl, Fredriksson & Persson, 2011). La complejidad que exige definir de forma precisa qué es la NgP, lleva a no tratar de inmiscuirse en un debate taxonómico o epistemológico sobre sus teorías y prácticas. Más que eso, interesa saber que se trata de «una constelación de



teorías gerenciales, marcos y herramientas, reglamentos y normas para la reforma del sector público producidas por redes transnacionales de expertos, policy-makers, organizaciones internacionales, think tanks, fundaciones y grupos de consultoría» (Verger & Normand, 2015, p.614-615). Como tal, presenta unas características definitorias, pero las distintas tecnologías mediante las que opera precisan estudiar su recontextualización atendiendo a los fenómenos locales, los legados institucionales, políticos, culturales y legales (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri, 2016).

En educación, la NgP «incorpora políticas como la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la publicación de los resultados en pruebas estandarizadas, la jerarquización, la profesionalización de los directores y la emulación de estilos gerenciales en la dirección escolar» (Parcerisa, 2016, p. 18). Con ello, la NgP consigue precisar cómo deben funcionar las organizaciones del sector público y las personas que trabajan en ellas. Los profesionales se convierten en empleados para la organización, y la confianza se define mediante la evaluación y la auditoría (Ferlie, Fitzgerald, McGivern, Dopson & Bennett, 2013). Hendrikx y van Gestel (2017) caracterizan a los profesionales que trabajan en el contexto de la NgP como proveedores de servicios, pues su cometido laboral consiste en entregar un servicio público de calidad. En esta lógica, los procedimientos de trabajo están estandarizados porque el servicio educativo es diseñado y producido externamente por los intereses de los consumidores. La autonomía y la discrecionalidad de los profesionales son debilitadas por la cultura gerencial que controla las organizaciones (Freidson, 2001). La eficacia y la rendición de cuentas se establecen de forma objetiva (Osborne, 2010), y la satisfacción de los clientes se canaliza por medio de cuasi-mercados o incentivos docentes. Los profesionales se encuentran bajo la supervisión de la lógica organizacional, que define y valora sus competencias laborales (Evetts, 2012), al tiempo que establece las condiciones de trabajo que deben satisfacer las demandas educativas de las familias (Noordegraaf, 2011). Por ello, la base de legitimidad emana de la propia organización. La rigidez y la imposición de instrucciones, reglas y prácticas denuncian la desconfianza hacia la práctica experta del profesorado, que debe enfocar la enseñanza para satisfacer el interés particular de clientes aislados que buscan diferenciarse socialmente por medio de los resultados académicos. Keddie (2017) entiende que el «profesionalismo emprendedor» privilegia los sistemas de rendición de cuentas, el individualismo, la competencia y el cumplimiento de objetivos y resultados. Se trata de un «profesional performativo» que se interesa fundamentalmente por la superación de los estándares y el cumplimiento de los objetivos y resultados (Tseng, 2015). Un profesional que abraza el control, la regulación y la normalización; que asume programas académicos y prescriptivos sin tener en cuenta propósitos más amplios de la escolarización (West, 2010); que concibe la profesión como un oficio compuesto por un conjunto de habilidades y comportamientos que se aplican sin reflexión crítica; que utiliza una metodología basada en las evidencias de lo que funciona para obtener resultados (Wilkins, 2015). Cuestiones que indican un progresivo desvío y desatención de los objetivos públicos y del interés social, comunitario y democrático de la educación. No obstante, como advierten Klenk y Pavolini (2015), los análisis en el escenario actual deben ir más allá de la mercantilización o de la gestión, debido a la complejidad de amplias presiones políticas que reflejan deseos diversos y lógicas en pugna en la arena de la gestión de las políticas públicas en contextos sociales complejos.

3. NUEVA GOBERNANZA PÚBLICA Y PROFESIONALISMO EN RED

Las nuevas dinámicas de gobierno, consecuentes de los amplios procesos de privatización, así como la integración de recursos tecnológico-digitales y las nuevas formas de participación política, están abriendo paso a una era post-NgP (Lodge & Gill, 2011). En ésta, la gobernabilidad prioriza la actividad de gestionar la influencia de nuevos actores que configuran la política pública, y que a veces la financian o la proveen, en detrimento de la gestión de la eficiencia de recursos que provenían del erario público (McLaughlin, Osborne & Ferlie, 2002). En otras palabras, se ha cambiado el enfoque óptico y la gestión del gobierno, centrada en las organizaciones públicas, transita hacia modelos de gobernanza en los que nuevos y viejos actores, compran, venden y coproducen la política. En esta línea, Osborne (2010) considera que estas transiciones descartan límites discretos y artificiales, en tanto que los elementos de la NgP siguen copando gran parte de la agenda política. Por tanto, entiende que se produce una hibridación de prácticas y estructuras de gobierno que favorecen la participación de nuevos actores, al tiempo que se establecen nuevas dinámicas de mercado y cuasimercado por medio de redes interconectadas (Klijn & Koppenjan, 2015). En realidad, se ha producido un «giro de gobierno» donde las redes de educación empresarial suplantando y sustituyen a actores públicos por su ineficiencia para la prestación del servicio. El desarrollo de una política horizontal selectiva ha supuesto una reestructuración y reconstrucción de la responsabilidad pública, en tanto que los distintos actores se presentan



en redes policéntricas que difuminan los espacios entre lo público y lo privado (Oldham, 2017). Así, las nuevas modalidades de gobernanza se muestran bajo la influencia de los think tanks, las alianzas público-privadas, la gobernanza en redes heterárquicas, las nuevas configuraciones de la filantropía o el emprendimiento social. Las tendencias privatizadoras que el neoliberalismo extendió por medio de modelos mercadistas, están mutando y moviéndose dentro de amplias redes políticas compuestas por «empresarios de políticas» entre las que se encuentran filantropocapitalistas, think tanks, edu-empresas privadas, emprendedores y lobbistas. Es el proceso político el que está sometido a una privatización que conlleva que nuevas redes políticas, financiadas por actores y agencias privadas, intervengan en el discurso público y en la gestación de la política (Anderson & Donchik, 2016).

Como advierte Noordegraf (2015, p. 132): «el profesionalismo actual es una cuestión de organización en contextos desorganizados». Hendriks y van Gestel (2017) junto con Bradsen y Honing (2013) proponen que en los contextos profesionales en los que el conocimiento experto es disperso y está enfocado en los procesos y en las habilidades relacionales, el profesionalismo se define en comunidades inter-organizacionales dominantes. La autonomía está delimitada por la negociación en el seno de la red y la responsabilidad debe dar respuesta al grupo de actores interesados y las demandas de los clientes. La búsqueda de legitimidad e identidad profesional es una constante en este relato de gobernanza de las profesionales. Los profesores, como profesionales que operan en redes complejas (Rhodes, 2007), son conscientes de su falta de control en muchos ámbitos que legitiman su práctica diaria. Son desafiados constantemente en la tarea de «hacerse profesional» (Noordegraaf, 2007, p. 761), y en la delimitación de «territorios profesionales» (van den Berg & van Reekum, 2011, p. 416), para definir su contenido profesional. Se observa que la lucha por el control institucional y el contenido profesional se realiza cada vez más fuera del poder de los propios profesionales, en redes de agencias y acuerdos en nuevas formas de gobernanza. Ello no ocurre en los contextos de la profesionalidad burocrática, en la que los «profesionales puros» aplican su conocimiento experto y técnico a casos concretos, siguiendo reglas rutinarias. En el contexto de la NGP, los profesionales se configuran como socios en la creación de políticas en el seno de la red, exigiéndose roles híbridos o múltiples para dar respuesta a demandas interprofesionales y multidisciplinares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: MÁS ALLÁ DE LA HIBRIDACIÓN

Los sistemas de provisión pública nunca se han gobernado de una forma pura, sino que se han nutrido de la interacción de principios políticos, objetivos, valores o estructuras, que incorporan pautas culturales y sociales históricamente construidas (Kuhlmann & Saks, 2008). Así, en los actuales contextos complejos y dinámicos, las profesionales forman roles híbridos (Noordegraaf, 2007; Colley & Guéry, 2015) debido a la creciente permeabilidad entre los límites de sectores, organizaciones, prácticas o conocimiento, que implica la formación de nuevas perspectivas de trabajo. Sin embargo, en lugar de una inestable combinación de principios profesionales y organizacionales (Blomgren & Waks, 2015), se observa que la organización se convierte en una parte normal del trabajo profesional que entrelaza ambos principios en las prácticas cotidianas. Se trata de incorporar la organización y la organización de roles y capacidades en el seno de la acción profesional. Así, organizar el profesionalismo se ocupa de establecer conexiones en los ámbitos laborales para abordar las tareas. Los profesionales organizados atienden a valores múltiples que les impele a establecer conexiones laborales diversas. Las emergentes condiciones sociales generan nuevas demandas en el ámbito profesional que exige acciones profesionales más organizadas, interrelacionadas, responsables y basadas en las partes interesadas, que las profesionales ya no ven como ajenas, sino normales. Esto no es profesionalismo mutado, sino reconfigurado (Noordegraaf, 2015).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. L., & Donchik, L. M. (2016). Privatizing schooling and policy making: The American legislative exchange council and new political and discursive strategies of education governance. *Educational Policy*, 30(2), 322-364.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F., & Evetts, J. (2012). New public management and professionals in the public sector. What new patterns beyond opposition? *Sociologie du travail*, 54, e1–e52.
- Blomgren, M., & Waks, C. (2015). Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 78-102.
- Brandsen, T., & Honingh, M. (2013). Professionals and shifts in governance. *International Journal of Public Administration*, 36(12), 876-883.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Bloomberg, L. (2014). Public value governance: Moving beyond traditional public administration and the new public management. *Public Administration Review*, 74 (4), 445-456.
- Colley, H., & Guéry, F. (2015). Understanding new hybrid professions: Bourdieu, illusio and the case of public service interpreters. *Cambridge journal of education*, 45 (1), 113-131.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical studies in education*, 50(3), 213-229.
- Diefenbach, T. (2009). New public management in public sector organizations: the dark sides of managerialistic 'enlightenment'. *Public administration*, 87(4), 892-909.
- Evetts, J. (2012). Professionalism in Turbulent Times: Changes, Challenges and Opportunities. *Propel International Conference*. Nottingham: University of Nottingham.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Ferlie, E., Fitzgerald, L., McGivern, G., Dopson, S., & Bennett, C. (2013). Making wicked problems governable?: The case of managed networks in health care. Oxford: Oxford University Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the Third Logic: on the Practice of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Hendriks, W., & van Gestel, N. (2017). The emergence of hybrid professional roles: GPs and secondary school teachers in a context of public sector reform. *Public Management Review*, 19 (8), 1105-1123.
- Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2011). New public management in public education: A catalyst for the professionalization of Swedish school principals. *Public Administration*, 90 (2), 429-444.
- Keddie, A. (2017). Supporting disadvantaged students in an English primary school: matters of entrepreneurial and traditional professionalism. *Cambridge Journal of Education*, 1-16. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1270257.
- Klenk, T., & Pavolini, E. (eds.). (2015). *Restructuring Welfare Governance: Marketisation, Managerialism and Welfare State Professionalism*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Klijn, E. H., & Koppenjan, J. (2015). *Governance networks in the public sector*. London and New York: Routledge.
- Kuhlmann, E., & Saks, M. (Eds.). (2008). *Rethinking professional governance: International directions in healthcare*. Bristol: Policy Press.
- Lodge, M., & Gill, D. (2011). Toward a New Era of Administrative Reform? The Myth of Post-NPM in New Zealand. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 24(1), 141-166.
- McLaughlin, K., Osborne, S. P., & Ferlie, E. (Eds.). (2002). *The New Public Management: Current Trends and Future Prospects*. London: Routledge.
- Noordegraaf, M. (2007). From «pure» to «hybrid» professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Noordegraaf, M. (2011). Remaking professionals? How associations and professional education connect professionalism and organizations. *Current Sociology*, 59(4), 465-488.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of professions and organization*, 2(2), 187-206.
- Noordegraaf, M. (2016). Reconfiguring professional work: Changing forms of professionalism in public services. *Administration & Society*, 48(7), 783-810.
- Oldham, S. (2017). Enterprise Education: Critical Implications for New Zealand Curriculum Governance. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 331-346.



- Osborne, S. P. (2010). Introduction: The (New) Public Governance: a suitable case for treatment? En D. Osborne (Ed.), *The new public governance? Emerging perspectives on the theory and practice of public governance* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 11-42.
- Pestoff, V., Brandsen, T., & Verschuere, B. (Eds.). (2012). *New public governance, the third sector, and co-production*. London: Routledge.
- Radnor, Z., & Osborne, S. P. (2013). Lean: a failed theory for public services?. *Public Management Review*, 15(2), 265-287
- Rhodes, R. A. W. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies*, 28, 1243-1264.
- Tseng, C. Y. (2015). Changing headship, changing schools: how management discourse gives rise to the performative professionalism in England (1980s–2010s). *Journal of Education Policy*, 30(4), 483-499.
- Van den Berg, M., & van Reekum, R. (2011). Parent involvement as professionalization: professionals' struggle for power in Dutch urban deprived areas. *Journal of Education Policy*, 26(3), 415-430.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 93-112.
- Wilkins, C. (2015). Education reform in England: quality and equity in the performative school. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1143-1160.



La consolidación de prácticas de mercado en la educación chilena a partir de una política educativa des-mercantilizadora.

Mateluna Estay, Hernán¹

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España
hernanmateluna@gmail.com

Resumen

El sistema educativo chileno se ha establecido como uno de los más privatizados en el mundo. Sin embargo, a causa de las protestas de los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 por acabar con las prácticas de mercado en educación, el gobierno en el año 2014 promete una reforma educacional para cumplir dicha demanda. La primera ley de esta reforma es la denominada «ley de inclusión escolar», la que se constituye en el punto de partida en el proceso de des-mercantilización del sistema educativo chileno. Este trabajo analiza el proceso de construcción y aprobación de una política «des-mercantilizadora» en uno de los sistemas educativos más privatizados del mundo. La investigación se fundamenta en el enfoque analítico de la Economía Política Cultural aplicada a la adopción de políticas educativas. A nivel metodológico el trabajo examina documentos oficiales relacionados con la elaboración de la ley, así como también los fundamentos teóricos que utilizó el gobierno para justificarla. El trabajo examina la trayectoria de la ley, las disputas por lograr su aprobación y la oportunidad de consensuar entre la derecha y la izquierda la consolidación de prácticas de mercado en el sistema educativo.

Abstract

The Chilean educational system has been set as one of the most privatized in the world. However, due to the student movements from 2006 to 2011 where they requested to end the practices of market in education, the Government in 2014 promised an educational reform to meet that demand. The first law of this reform is the named «school inclusion law», that is the starting point in the process of diminishing the market dynamics of the Chilean educational system. This paper analyses the process of construction and approval of a «de-commoditizing» policy in one of the most privatized educational systems in the world. Theoretically, the paper is based on the analytical approach of the Cultural Political Economy applied to adopting educational policies. Methodologically it examines official documents relating to the drafting of the bill, as well as the theoretical foundations that the Government used to justify it. The paper examines the trajectory of the law, the disputes to obtain its approval and the opportunity to obtain consensus in the consolidation of market practices in the education system between the right and left party.

Palabras clave: Chile, desmercantilización, educación, mercado escolar, ley de inclusión.

Keywords: Chile, decommodification, education, school market, school inclusion law.

INTRODUCCIÓN

Durante la dictadura chilena, en la década de los 80, se inicia una transformación del sistema educativo basándose en las concepciones neoliberales de Milton Friedman (Vergara, 2012). Esta transformación, reduce la función del Estado a un rol subsidiario (Ruiz, 2010) porque es el mercado el que pasa a ser el principio regulador del sistema educativo (Ruiz, 2012). Así se configura un sistema descentralizado de educación (Rodríguez, 2005) que se fundamenta en la libertad de elección que tienen las familias para elegir la escuela donde enviarán a sus hijos a través del sistema de cheque escolar «voucher» (Friedman, 1955) y un sistema de financiamiento por parte del Estado de subvenciones a la demanda en función al servicio prestado para asegurar la competencia entre las diversas escuelas (Jofré, 1988).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.067>



Este sistema de financiamiento por parte del Estado era el mismo para las escuelas públicas y particulares subvencionadas². Esta igualdad de trato termina otorgando grandes ventajas al sector particular subvencionado (Falabella, 2015), tales como poder lucrar con fondos públicos, cobrar una mensualidad a las familias y seleccionar a sus estudiantes. En este contexto las escuelas particulares subvencionadas aumentaron su matrícula en desmedro de la educación pública debido a la fuga de los estudiantes de medianos ingresos (Canales, Bellei, & Orellana, 2016; Hsieh & Urquiola, 2006; Valenzuela, Villalobos, & Gomez, 2013), lo que ha repercutido en la segregación del sistema educacional chileno hasta llegar a ser uno de los más segregados del mundo (OECD, 2013).

Este contexto fue puesto en entredicho por los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011. Como respuesta, se instala la necesidad de modificar el sistema educativo mediante una reforma educacional, la cual de acuerdo a la cuenta pública anual realizada por el gobierno en el año 2015, busca el fortalecimiento de la educación pública y terminar con la lógica de mercado en el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2015).

Esta reforma educacional está pensada por etapas o leyes independientes que en su conjunto conforman la reforma. La primera ley corresponde a la N° 20.845 de inclusión escolar, la cual modifica diversos cuerpos legales y establece 38 artículos transitorios. Esta ley es el punto de partida dentro del proceso de «desmercantilización» del sistema educativo chileno, la cual establece la eliminación de tres prácticas que considera de mercado de la educación que recibe subvención estatal: lucro, selección escolar y financiamiento compartido.

1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Esta investigación analiza la trayectoria desde la elaboración hasta la promulgación de la ley de inclusión escolar, utilizando el modelo establecido por Jessop (2010) a través de herramientas conceptuales de la economía política cultural respecto a la interacción que existe entre los factores materiales y semióticos en los mecanismos evolutivos de selección, retención y variación que permiten explicar las transformaciones institucionales. Estos mecanismos de análisis han sido desarrollados en diferentes contextos para analizar la adopción de las políticas educativas. y que posteriormente es desarrollado por Verger (2016) para el análisis de políticas educativas (Verger, Zancajo, & Fontdevila, 2016). Para la investigación sobre la trayectoria de la ley de inclusión escolar se analizaron discursivamente documentos relacionados con el proceso de elaboración de la misma teniendo como patrones preestablecidos los conceptos de lucro, selección y financiamiento compartido o copago.

2.VARIACIÓN. EL SENTIDO COMÚN DEL NEOLIBERALISMO EN ENTREDICHO

El primer momento de la adopción de políticas corresponde a la variación, en la cual como resultado a situaciones críticas e insatisfactorias en el sistema educativo, se revisan las prácticas políticas dominantes y emergen nuevos discursos y propuestas para responder las demandas. En la etapa de variación de la actual reforma educativa chilena, se reconocen dos momentos claves de crisis en el sistema educativo que propiciaron su emergencia: los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011. Ambos movimientos lograron influir en las políticas públicas propiciando la reforma educacional que se propone desmercantilizar la educación y proponerla como un derecho social (Bellei, 2016; Picazo & Pierre, 2016).

En un primer momento, el movimiento de escolares del 2006 logra una gran amplitud y cuentan con el apoyo masivo de la ciudadanía, sin embargo los cambios que consiguen no alteran la lógica neoliberal del modelo educativo (Garreton et al., 2011) por el contrario, la conducción que dio la clase política al conflicto finalmente permitió la intensificación de otro tipo de políticas de mercado como la de rendición de cuentas (Parcerisa & Fallabella, 2017).

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la UAB y ha sido financiado por CONICYT BECAS CHILE 72170165.

² Escuelas administradas de forma privada que reciben subvención estatal.

Ante la insatisfacción por los cambios producidos y con la maduración del proceso anterior (Bellei, Cabalin, & Orellana, 2014), surge en el año 2011 un movimiento de universitarios que van a incorporar las propuestas de los escolares sobre la defensa de la educación pública y el fin al lucro en el sistema educativo (García-Huidobro, 2011). Este nuevo movimiento no se va a conformar con la «política de los consensos» (Moulian, 1997) sino que ahora la demanda se articula exigiendo que el modelo educativo de mercado sufra un «cambio de paradigma» (Boric, 2012).

En el corto y largo plazo, estos movimientos lograron impactar y modificar la política educativa chilena (Cabalin & Bellei, 2013), no solo como movimiento, sino posteriormente como parlamentarios, ya que cuatro de esos líderes estudiantiles llegarían en el año 2014 al parlamento y participarían activamente en la promulgación de las leyes de la reforma. Esta nueva generación de líderes, que nacen o crecen ya en democracia, no se sentían coartados por esta idea de «democracia limitada» (Falabella, 2015, p. 706) que condicionó los cambios en el retorno a la democracia. Para ellos la hegemonía de las ideas neoliberales en educación no era de sentido común (Cabalin, 2012), por lo que exigieron acabar con el sistema de mercado en educación.

3. SELECCIÓN. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO SOCIAL

La segunda etapa en el proceso de adopción de políticas es la selección. Esta es la fase en que ya habiendo interpretado la crisis, los policy makers elijen determinadas soluciones políticas que se consideran más adecuadas para solucionarla y se descartan otras. Debido a que el movimiento del 2011 no logra que el gobierno de centro-derecha haga cambios estructurales en educación, esto significó una oportunidad para que la centro-izquierda rearticulase su discurso de cara a las elecciones del 2013, tomando las demandas del movimiento (Segovia & Gamboa, 2012) y posteriormente incluyéndolas en el programa de gobierno de la por ese entonces candidata Bachelet (Bellei, 2016). En su programa Bachelet se comprometía a realizar tres reformas estructurales: tributaria, de educación y constitucional. La reforma tributaria es la que permitiría financiar a la educativa, y así poder cumplir con lo ambicioso de esta última, ya que busca «un cambio de paradigma» que «implica pasar de la educación como un bien que es posible transar en el mercado... a un sistema educacional coordinado que ofrece a las niñas, niños y jóvenes de Chile un derecho social» (Bachelet, 2013, p.17).

Asimismo, en esta etapa juegan un papel determinante «una gama de factores ideacionales» (Verger, 2016, p. 72), tales como ideologías, marcos o paradigmas políticos. En el caso de la reforma educativa y de la ley de inclusión escolar en Chile, ese factor ideacional fue la idea del derecho social. Esta idea atribuible a T.H. Marshall (1950) nos dice que hay ciertos aspectos mínimos de bienestar esenciales para todas las personas, tales como la educación, salud o vivienda, que no dependen de su renta, sino del estatus de ciudadano. Fernando Atria, uno de los autores intelectuales de la reforma, encuentra en los derechos sociales la forma de superar la desigualdad producida por la educación entendida como bien de mercado, ya que la educación como derecho social significa que todos por ser ciudadanos tienen el mismo derecho a ella; en cambio cuando la educación es un bien de mercado, esta se distribuye según la capacidad de pago de las familias (Atria, 2014). Este nuevo contexto que piensa la educación como un derecho social, corresponde para Atria a un nuevo paradigma en educación que reemplaza al neoliberal, sin estatizar la educación ni suprimir al sector privado, solo que les exige adecuarse al «régimen de lo público» eliminando el lucro, la selección escolar y el financiamiento compartido (Atria et al, 2013; Atria, 2014).

El proceso de adopción de esta política dejó de manifiesto la alta privatización que alcanzó el sistema educativo chileno, puesto que Chile se establecía como una «sociedad de referencia» (Schriewer, 1993) al ser el único país en el mundo donde escuelas que reciben fondos públicos lucran, seleccionan y cobran a los padres (Ignacio Walker, Historia de la Ley N° 20.845, p.753) En efecto, en esta etapa en donde las influencias internacionales son más visibles (Verger, 2016), ocurría que no había ningún país que sirviera como ejemplo para justificar el mantenimiento del modelo educativo.

4. RETENCIÓN: CAMBIO DE PARADIGMA EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE

La última etapa en la adopción de políticas corresponde a la retención. Esta es la fase de negociación para que las políticas educativas sean institucionalizadas en el marco regulatorio. Para Verger (2016) esta es la etapa potencialmente más crítica, ya que surgen con más fuerza los movimientos de oposición que pueden «desplazar» (p.74) los planes del gobierno.



El gobierno contaba con la mayoría para lograr la aprobación de la ley, pero debía alinear a su propia coalición para lograr sacar adelante el proyecto, ya que estaba formada en un extremo por el Partido Comunista y en el otro por la Democracia Cristiana, cercana al centro. En el caso chileno, al igual que sucede en otros contextos, las coaliciones son tan diversas ideológicamente, que resulta muy difícil llegar a acuerdos para tomar medidas drásticas como la privatización de la educación. En este caso esa diversidad suponía una dificultad para llegar a acuerdos para desprivatizar la educación, que ha sido un emblema del paradigma neoliberal experimental chileno, aunque son lógicas expandidas a nivel global (Luengo, Olmedo, Santa Cruz & Saura, 2012). Esto sumado a la falta de acuerdos con la oposición, llevo a que la ley sufriera modificaciones que incluyeron aproximadamente seiscientos indicaciones (Bachelet, 2015). Dentro de esos cambios, ya sea al proyecto de ley o a las mismas indicaciones sugeridas en los trámites parlamentarios, la ley sufrirá un «desplazamiento» respecto a su espíritu desmercantilizador que detallamos con los conceptos de fin al lucro, fin a la selección y el fin al financiamiento compartido.

La eliminación del lucro en la educación subvencionada quedó básicamente sujeto a la imposibilidad para que los dueños de escuelas puedan extraer utilidades con la subvención que entrega el Estado, dejando afuera otras formas de lucrar con esos recursos como la contratación de servicios externos como puede ocurrir por ejemplo con las Agencias de Asistencia Técnico.

Educativas (ATE)³. El gobierno consideró que el argumento para prohibir el lucro en las escuelas no aplica para prohibirlo en las ATEs (Nicolás Eyzaguirre, Historia de la Ley N.º 20.845, p.319).

Con respecto al fin a la selección escolar, ésta quedo – tal como lo proponía el proyecto de ley- establecida solamente para las escuelas subvencionadas por el Estado, aunque en el primer trámite en la cámara de diputados, el ex líder del movimiento estudiantil Jackson⁴ presenta una indicación al artículo 12 que modifica al de la Ley General de Enseñanza para que las escuelas privadas no puedan seleccionar hasta sexto de primaria. Esta indicación, era acorde a la nueva idea de la educación como derecho social, sin embargo, la oposición reaccionó intentando frenar esta medida y contó con el apoyo de la Democracia Cristiana quienes solicitan la eliminación de esta indicación por considerar que no forma parte de las ideas matices de la ley legislar sobre las escuelas particulares (Ignacio Walker, Historia de la Ley N.º 20.845, p.1098). Además, desde la misma Democracia Cristiana se solicita que las escuelas subvencionadas por el Estado de alta exigencia académica o de especialización temprana puedan seleccionar a un 30% de sus vacantes desde primero de secundaria, lo que finalmente vendrá incluido en el artículo 7 de la ley.

Sobre el fin al financiamiento compartido, el Estado de forma progresiva asume el cobro que las escuelas particulares subvencionadas realizaban obligatoriamente a las familias, pero se establece que los padres podrán seguir aportando voluntariamente. Esto en el proyecto de ley se consideraba como una donación, por lo que el monto se descontaría del total de la subvención. Para revertir esto, un grupo de diputados principalmente del partido demócrata cristiano, presentan una indicación para crear un aporte voluntario que no tenga el mismo tratamiento de una donación. Así, con la aprobación de esta indicación, nace un nuevo concepto de aporte voluntario de los padres que no imputará a la subvención siempre y cuando no sean regulares y se utilicen exclusivamente para financiar actividades extracurriculares. Una vez aprobada la indicación, no se considera el fundamento de la educación como derecho social para el fin al financiamiento compartido que sostiene que los aportes económicos sobre la subvención estatal se traducen en una desigual distribución de la educación (Atria, 2014). Solamente se esboza cierta preocupación por considerar que el origen del aporte voluntario y del financiamiento compartido son similares (Yasna Provoste, Historia de la Ley N.º 20.845, p.1742).

³ Las ATE surgen en Chile propiciadas por la ley de subvención escolar preferencial (SEP) en el año 2008, la cual permite que los dueños o administradores de las escuelas contraten con los recursos de la ley a estas agencias para mejorar sus resultados educativos. (Espínola y Silva, 2009).

⁴ Presidente de la Federación de estudiantes de la Universidad Católica de Chile durante las movilizaciones del año 2011 y diputado de la República de Chile desde el año 2014.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ley de inclusión escolar supone un avance, ya que por primera vez desde la vuelta a la democracia, el Estado establece condiciones a las escuelas particulares subvencionadas para mantener la denominada «igualdad de trato» (Falabella, 2015) entre estas escuelas y las públicas. Precisamente, el hecho de que el Estado durante aproximadamente dos décadas no haya establecido una distinción entre los ámbitos público y privado, contribuyó en que él mismo ha quedado disminuido frente a la gran relevancia que alcanzó el sector privado en educación lo que ha dificultado la transformación de las políticas públicas (Bellei, 2016). Esta problemática queda manifiesta en la oposición que encontró el gobierno en el parlamento para conseguir la aprobación de la ley, en donde debió consensuar no sólo con la derecha, sino que también dentro de su propia coalición para llevarla adelante. En efecto, estos consensos son los que impiden hablar de una reforma que efectivamente elimina al mercado de la educación chilena. Así por ejemplo, los servicios educativos externos pueden seguir lucrando, se permite - aunque con condiciones - que los padres sigan aportando a la educación de sus hijos y la selección de estudiantes queda permitida en ciertas escuelas. Además no se cambia la formulación tradicional del principio educativo chileno nacido en la reforma neoliberal de la educación, el cual reconoce a la familia como el principal actor educativo y por ende le da libertad para escoger la escuela de sus preferencias, así como tampoco se modifica el sistema de financiamiento a la demanda. Ambas prácticas, de acuerdo a Ball & Youdell (2008) corresponden a la lógica de mercado en educación.

Finalmente, con la aprobación de la ley de inclusión escolar se busca eliminar tres prácticas de mercado de las escuelas financiadas con recursos públicos que los movimientos estudiantiles pusieron en cuestión. Con esta prohibición el sistema educativo chileno, si bien se acerca a prácticas habituales en países desarrollados de Norte América y Europa (ver Bellei, C., y Trivelli, C., 2015), no obstante transita solamente hacia un sistema educativo de cuasi-mercado (Bellei, 2016). Es por esto que resulta imposible afirmar que en Chile se ha reemplazado el paradigma de mercado en educación por el de derecho social tal como lo afirmaba la reforma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J.M., Couso, J., Joignant, A., (2013). El otro modelo: Del orden neoliberal al régimen de lo público, Santiago: Debate.
- Atria, F. (2014). Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público, Santiago: LOM.
- Bachelet, M. (2013). Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. Recuperado de http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/programamb_1.pdf.
- Bachelet, M. (2015). Discurso de S.E. la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, al promulgar Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar. Recuperado de <https://2014-2018-prensa.presidencia.cl/discurso.aspx?id=16180>.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). Hidden Privatization in Public Education. *Education International*, 1-66.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(2), 232-247. <https://doi.org/10.7203/rase.9.2.8417>.
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>.
- Bellei, C. & Trivelli, C. (2015). Apoyo público a escuelas privadas en las experiencias de Europa y Norteamérica. En Bellei, C., El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015). Historia de la Ley 20.845. Recuperada de <http://s.bcn.cl/1uojj>.
- Boric, G. (2012). Los horizontes del movimiento estudiantil. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <https://www.lemonde-diplomatique.cl/Los-horizontes-del-movimiento.html>.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>.
- Cabalin, C., & Bellei, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.



- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>.
- Espínola, V., & Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. En *Foco Educación*, (3), 1–33.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699–722.
- Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education. Economics and the Public Interest*, ed. Robert A. Solo, by the Trustees of Rutgers College in New Jersey. Reprinted by permission of Rutgers University Press.
- García-Huidobro, J. (2011). Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación, (2008), 1– 10. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_35/pdf/actualidad35.pdf.
- Garreton, M. A., Cruz, M. A., Aguirre, F., Bro, N., Farías, E., Ferreti, P., & Ramos, T. (2011). Movimiento social , nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. *Polis*, 10(30), 117– 140.
- Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8–9), 1477–1503. <https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2005.11.002>.
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3–4), 336–356. <https://doi.org/10.1080/19460171003619741>.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación. La experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 192–237.
- Luengo, J.; Olmedo, A.; Santa Cruz, E. y Saura, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 16(3), 3-10.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación (2015). Cuenta pública año 2014.
- Moulian, T. (1997) *Chile anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Parcerisa, L., & Fallabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>.
- Picazo, M., & Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno, 25, 99–120.
- Rodríguez, M. A. (2005). *La transformación del Estado chileno: El caso de la Reforma Educacional de los 90*. Berlin: Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile- Lateinamerika e.V.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En Schriewer, J. y Pedró, F. (Eds.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas*. pp. 189-251. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Segovia, C., & Gamboa, R. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2012000100004>.
- Valenzuela, J. P., Villalobos, C., & Gomez, G. (2013). Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios? *Espacio Público*.
- Vergara, J. (2012). El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile. *Polisemia*, 8(13), 62. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.13.2012.62-74>.
- Verger, A. (2016). *The Global Diffusion of Education Privatization*. In *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 64–80). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch3>.
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47–78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>.



Reformar para privatizar la educación superior en Brasil¹

França, Eliacir Neves

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil
eliacir@uel.br

Aguilar, Luís Enrique

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil
luis.aguilar@merconet.com.br

Afonso, Almerindo Janela

Universidade do Minho, Braga, Portugal
ajafonso@uminho.pt

Resumen

La educación superior se convirtió a partir de mediados del siglo pasado un espacio estratégico para la consolidación del proyecto político, económico y financiero del grupo dominante de la actualidad. En 1995, cuando se dio la celebración del «Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios» (GATS), el mismo año que entra en vigor oficialmente la Organización Mundial del Comercio (OMC), la educación se introdujo en el rol de servicios, pasando desde entonces a ser entendida como una mercancía. El GATS fue el primer instrumento de aplicación multilateral y universal en este sector, favoreciendo la liberalización global del comercio de servicios. A partir de este acuerdo la formación ofrecida por instituciones de educación superior es transformada en una mercancía regulada por la lógica del lucro y de la acumulación. La reforma en los sistemas de educación superior fue recomendación de la OMC con el fin de reducir costos e incrementar una mayor autonomía para las instituciones, esta entendida claramente como la tarea preponderante de buscar otras fuentes de financiamiento a través de alianzas con el sector productivo, privatización del sector. En Brasil, esta recomendación fue seguida por la vía de la institucionalización de fundaciones en el interior de las universidades públicas y por el aumento del número de instituciones privadas. Como miembro de la OMC, Brasil, en el mandato del ex presidente FHC (1995 - 2002) emprendió una profunda reestructuración del Sistema Nacional de Educación Superior. El proyecto de reforma de este nivel de enseñanza llevó al enjuagado de las universidades públicas con cortes radicales en las inversiones y, también, con la transferencia de la actividad de oferta de cursos y programas de educación superior al sector privado. Resultado: se privatizó el sector contribuyendo a la exclusión de miles de jóvenes que solo volver a las universidades en el Gobierno Lula (2003 – 2011). Este cambio está hoy profundamente amenazado.

Abstract

Higher education became, from the middle of the last century, a strategic space for the consolidation of the political project of the dominant group of today. In 1995, when the General Agreement on Trade and Services (GATS) was concluded, the same year that the World Trade Organization (WTO) officially entered into force, education was included in the list of services, to be understood as a commodity. The GATS was the first instrument of multilateral and universal application in this sector favoring the global liberalization of trade in services. From this agreement the training offered by institutions of higher education is transformed into a commodity regulated by the logic of profit and competition. The reform in higher education systems was a recommendation of the WTO to reduce costs and increase the autonomy of institutions, which is clearly understood as the primary task of seeking other sources of financing through partnerships with the productive sector, privatization of the sector. In Brazil, this recommendation was followed by the institutionalization of foundations within the public universities of the federal system and by the increase in the number of private institutions of higher education. As a member of the WTO, Brazil under the mandate of former President FHC (1995-2002) undertook a profound restructuring of the National System of Higher Education. The project to reform this level of education has led to the reduction of public universities with radical cuts in investment and also to the transfer of the activity of offering courses and higher education programs to the private sector. Result: the sector was privatized contributing to the exclusion of thousands of young people who only return to the universities in the Lula government.

Palabras clave: educación superior; exclusión educativa, políticas públicas, privatización; mercado educativo.

Keywords: higher education; educational exclusion, public policies, privatization; market.



INTRODUCCIÓN

La educación superior se ha convertido a partir de mediados del siglo pasado un espacio valioso para la consolidación de un proyecto político que representa los intereses de la clase hegemónica. (Barreto; Leher, 2008).

En la década de 1970, Martin Trow, profesor de la Universidad de California, propone un modelo que intenta explicar el desarrollo de los sistemas de educación superior, clasificándolo en tres fases: sistema de elite, sistema de masa y sistema universal. (Trow, 1973).

El «sistema (1) de élite - realiza la función de dar forma a la mente y el carácter de una clase dirigente y prepararlos para puestos de liderazgo; (2) masa - transmisión de competencias y preparación para una amplia gama de funciones técnicas ante la élite económica; y (3) universal - adaptación del conjunto de la población al rápido cambio social y tecnológico». (Trow, 2005, p.1) (Traducción nuestra).

La transición entre cada una de las fases anteriores demanda cambios en diferentes aspectos de las estructuras y funciones de las instituciones de educación superior. Entre ellos podemos citar: el tamaño del sistema, el alcance de la educación, el currículo, la diversificación de la estructura organizativa, formas de acceso y selección y modelos de gestión. A lo largo de los siglos esta transición se ha ligado, fundamentalmente, al modo de producción de cada período histórico. Esto demuestra que la educación superior se constituye en un sector estratégico por involucrar la formación de las élites, de los técnicos y de la mano de obra para el mercado de trabajo.

En la Ronda de Uruguay, en 1995, cuando se dio la celebración del «Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios» (GATS), el mismo año que entra en vigor oficialmente la Organización Mundial del Comercio (OMC), la educación se inserta en el rol de los servicios, pasando, desde entonces, a ser entendida como una mercancía.

La OMC es una OI, cuyo objetivo es favorecer y regular el comercio entre los países miembros en las más diversas áreas y cuestiones. La actuación de esta institución no se restringe al comercio de bienes materiales. Así, actúa en «áreas antes no reguladas por criterios comerciales y mercantiles, tales como los servicios educativos y los relacionados con los derechos de propiedad intelectual». (Borges, 2009: 84).

El GATS fue el primer instrumento de aplicación multilateral y universal en este sector, favoreciendo la liberalización global del comercio de servicios. A partir de este acuerdo la formación ofrecida por instituciones de educación superior es transformada en una mercancía regulada por la lógica del lucro y de la competición.

La concepción de educación superior de la Organización Mundial del Comercio (OMC) - World Trade Organization (OMC) - se encuentra formulada en los documentos Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) - General Agreement on Trade in Services (GATS) (1995), Servicios de Enseñanza - Nota Documental de la Secretaría (1998), Comunicación de los Estados Unidos (2000), Comunicación de Australia (2001), Comunicación de Japón (2002). Estos documentos se constituyen en referencias discursivas protagonizadas por la OMC y / o en el marco de esta última, como es el caso de las comunicaciones realizadas por los países miembros de dicha organización internacional. (Borges, 2009: 84).

La reforma en los sistemas de educación superior fue recomendación de la OMC con el fin de reducir costos e incrementar una mayor autonomía para las instituciones, esta entendida claramente como la tarea preponderante de buscar otras fuentes de financiamiento a través de alianzas con el sector productivo. En las instituciones públicas, en Brasil, esta recomendación fue seguida por la vía de la institucionalización de fundaciones en el interior de las universidades públicas del sistema federal. De esta forma el aspecto más caro para las instituciones universitarias, su autonomía se ha reducido al aspecto de gestión financiera y administrativa. La didáctico-científica se debilitó sustancialmente debido a las presiones del mercado y por el acoplamiento de la educación superior a su lógica. (Borges, 2009).

¹ Este texto resulta de la investigación realizada en el ámbito del Doctorado en Educación realizado por la primera autora en la Universidad Estadual de Campinas, bajo orientación del segundo autor y coorientación del tercer autor.



1. LA REFORMA QUE LLEVÓ A LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Como miembro de la OMC, Brasil, en el mandato del ex presidente FHC (1995 - 2002) emprendió una profunda reestructuración del Sistema Nacional de Educación Superior llevando a la privatización casi absoluta del sector.

El proyecto de reforma de este nivel de enseñanza, ejecutado en los ocho años de mandato de FHC, llevó al enjuagado de las universidades públicas con cortes radicales en las inversiones y, también, con la transferencia de la actividad de oferta de cursos y programas de educación superior al sector privado .

A lo largo de la década de 1990, se desencadenó una ampliación del espacio privado en las actividades directamente ligadas a la producción económica y también en el campo de los derechos sociales, conquistados por las luchas históricas de la clase obrera, lo que generó una profundización de la mercantilización de la educación, educación universitaria. Esta ampliación se realizó a través de dos movimientos: a) la expansión de las instituciones privadas, a través de la liberalización de los «servicios educativos»; b) la privatización interna de las universidades públicas, a través de las fundaciones de derecho privado, de los cobros de tasas y mensualidades por los cursos pagados y del establecimiento de alianzas entre las universidades públicas y las empresas, redireccionando las actividades de enseñanza, investigación y extensión. (Lima, 2011: 87).

Por el análisis, aunque preliminar, de los documentos de políticas públicas para la educación superior en Brasil se puede afirmar que a partir de 1990, el Gobierno siguió las directrices de la OMC y del BM para dirigir las políticas en los países periféricos a través de la publicación de informes y estudios. (Marinho, 2012, Simon, 2012) Entre ellos, destaco, a modo de ejemplo, «La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia», publicado en 1994. En este son «sugeridas» las siguientes estrategias: a) diversificación de las instituciones de enseñanza superior y de los cursos; b) diversificación de las fuentes de financiación de las universidades públicas; y c) construcción de un nuevo marco político y jurídico que viabilizara la implantación de las directrices privatizantes de la educación. (Banco Mundial, 1994).

1994 - Educación superior: las lecciones de la experiencia - un texto que se afirma centrado en las políticas y prácticas para la reducción de la pobreza en el mundo en desarrollo. Promueve una asociación directa entre reducción de la pobreza y educación superior, al mismo tiempo que reduce esta última la formación, desde la foto de la portada, en la que está estampado un estudiante senegalés siguiendo atenta y solitario instrucciones escritas para montar un aparato. En el cuerpo del texto, hay indicaciones claras de la reforma pretendida: «la educación a distancia y los programas de aprendizaje abierto pueden aumentar, efectivamente ya bajo costo, el acceso de los grupos desfavorecidos» (página 33). Hay referencias a la eliminación de obstáculos como «movimientos estudiantiles fuertes y gobiernos débiles» (página 25), así como al «desarrollo de instituciones no universitarias y la financiación privada, con el fin de producir las cualificaciones exigidas por una economía de mercado» (p. 31), a ejemplo del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI). Mientras que el título sugiere el pasado («experiencia») como la principal referencia, las «lecciones» se remiten al supuesto éxito prometido: cursos flexibles y de corta duración, bajo demanda. Lo que se pone en juego es el futuro próximo: «A menos que se implementen reformas para mejorar el desempeño de la educación superior, muchos países están destinados a entrar en el siglo XXI despreparados para competir en la economía global, en que el crecimiento estará cada vez más basado en el conocimiento técnico y científico» (página 25). (Barreto y Leher, 2008, página 425)

Y así se dio «el nacimiento» de la Reforma de la Educación Superior en Brasil, semejante al mito griego donde Atenea, la diosa de la sabiduría, habría nacido de la cabeza de Zeus, su padre, con la ayuda de Hefesto que partió la cabeza del dios del, Olympus.

A partir de 1997 una serie de instrumentos jurídicos se publicaron para reglamentar la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de diciembre de 1996, permitiendo así la reforma. La mayoría de estos fue en forma de Decreto, un instituto autoritario, ya que es sancionado por el Presidente de la República sin el análisis y votación en el Congreso Nacional.



La LDB promovió una amplia diversificación del sistema de enseñanza superior, instituyó nuevas modalidades de cursos y programas, y estableció los fundamentos para la construcción de un sistema nacional de evaluación de la educación superior. Cuando a la naturaleza jurídica de las instituciones educativas, así esta ley dispone:

- Art. 19. Las instituciones de enseñanza de los diferentes niveles se clasifican en las siguientes categorías administrativas
 - I públicas, así entendidas las creadas o incorporadas, mantenidas y administradas por el Poder Público;
 - II privadas, así entendidas las mantenidas y administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado.

- Art. 20. Las instituciones privadas de enseñanza se encuadran en las siguientes categorías. I - particulares en sentido estricto, así entendidas las que son instituidas y mantenidas por una o más personas físicas o jurídicas de derecho privado que no presenten las características de los incisos abajo;
 - II comunitarias, así entendidas las que son instituidas por grupos de personas físicas o por una o más personas jurídicas, incluso cooperativas educativas, sin fines de lucro, que incluyan en su entidad mantenedor a representantes de la comunidad,
 - III confesionales, así entendidas las que son instituidas por grupos de personas físicas o por una o más personas jurídicas que atienden la orientación confesional e ideología específicas y lo dispuesto en el inciso anterior;
 - IV filantrópicas, en la forma de la ley.

En cuanto a la educación superior en un capítulo dedicado exclusivamente a este nivel de enseñanza dispone la LDB:

- Art. 45 La educación superior será impartida en instituciones de enseñanza superior, públicas o privadas, con variados grados de alcance o especialización.

- Art. 52
Párrafo Único - Se permite la creación de universidades especializadas por campo del saber.

- Art. 54 - Las universidades mantenidas por el Poder Público gozarán, en la forma de la ley, de estatuto jurídico especial para atender a las peculiaridades de su estructura, organización y financiamiento por el Poder Público, así como de sus planes de carrera y del régimen jurídico de su personal.

Por lo que se refiere a la forma de organización de las entidades mantenedoras, de la organización académica de las instituciones universitarias privadas, se publicó el Decreto n.º 2.207, de 5 de abril de 1997, regulando el Sistema Federal de Enseñanza.

- Artículo 1
Párrafo único. Las entidades mantenedoras de las instituciones privadas de enseñanza superior podrán constituirse bajo cualquiera de las formas de persona jurídica, de derecho privado previstas en los incisos I y II del art. 16 del Código Civil Brasileño.

- Art. 4 - En cuanto a su organización académica, las instituciones de enseñanza superior del Sistema Federal de Enseñanza se clasifican en:
 - I - universidades;
 - II - centros universitarios;
 - III - facultades integradas;
 - IV - facultades;
 - V - institutos superiores o escuelas superiores



Sólo cuatro meses después de la publicación de este Decreto el mismo fue revocado por el Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997, el foco aquí estaba en las atribuciones y la organización académica de las instituciones superiores privadas de enseñanza:

- Art. 1º Las personas jurídicas de derecho privado, mantenedoras de instituciones de enseñanza superior, previstas en el inciso II del art. De conformidad con lo dispuesto en el artículo, de la Ley Nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, podrán asumir cualquiera de las formas admitidas en derecho, de naturaleza civil o comercial y, cuando constituidas como fundaciones, se regirán por lo dispuesto en el art. 24 del Código Civil Brasileño.
.....
- Art. 8º En cuanto a su organización académica, las instituciones de enseñanza superior del Sistema Federal de Enseñanza se clasificar en:
 - I Universidades;
 - II Centros Universitarios;
 - III Facultades Integradas;
 - IV Facultades;
 - V - Institutos Superiores o Escuelas superiores.

A partir de entonces el sector privado se expandió significativamente. Sin embargo, la consolidación de ese proceso se daría en 2001 con el Decreto n.º 3.860 de 09 de julio que revoca lo anterior. Una vez más las reglas de organización de la enseñanza superior han cambiado.

- Art. 7 - En cuanto a su organización académica, las instituciones de enseñanza superior del Sistema Federal de Enseñanza, se clasificar en:
 - I Universidades;
 - II Centros Universitarios;
 - III Facultades Integradas;
 - IV Facultades; Institutos Superiores y / o Escuelas superiores.

Se resalta que la naturaleza de las IES existentes no ha sido modificada, se han reagrupado a la luz del nuevo dispositivo legal.

Se puede afirmar que en la medida en que el sector privado se expandía el Gobierno alteraba los institutos jurídicos con el fin de facilitar este proceso. Pero hay quien califique esta asertiva como capciosa, especialmente los defensores del sector privado. Entonces se establece un debate que viene ocupando buena parte de las investigaciones y publicaciones acerca de las políticas públicas para la educación superior en Brasil a partir de la década de 1990.

Como ya dijimos, en el período 1995 a 2002 el número de instituciones el sector privado de educación superior creció mientras las públicas disminuyeron, conforme puede ser verificado en el cuadro abajo:

Evolución del Número de Instituciones por Dependencia Administrativa.

Año	Total	Públicas								Privadas	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
1995	894	210	23,4	57	27,1	76	36,1	77	36,6	684	76,5
2002	1.637	195	11,9	73	37,4	65	33,3	57	29,2	1.442	88
%	83,1	- 7,1	-	28%	-	-14,4	-	-25,9	-	110,8	-

Fuente: MEC/INEP/SEEC (1995) y MEC/INEP/DAES (2002).

El crecimiento del sector fue del 83,1%. Lo que demuestra la política privatista de este Gobierno fue que el número de instituciones privadas que creció el 110,8% mientras que las públicas disminuyeron un 7,1%. El descenso si yo entre las instituciones estatales y municipales. Estos datos nos permiten afirmar que la concepción de educación superior no fue considerada un bien público, en este gobierno. En el Gobierno Lula, a partir de 2003, la Reforma de la Educación Superior no fue interrumpida. El sistema pasó a la tercera fase de acuerdo con la clasificación de Trow (1973). En el Decreto Presidencial n.º 5.225 de 01 de octubre de 2004 los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETs) se insertan en la estructura de la educación superior federal y se les otorga autonomía.

- Art. 11 A -.....
- 1o Se extiende a los Centros Federales de Educación Tecnológica autonomía para crear, organizar y extinguir, en su sede, cursos y programas de educación superior dirigidos al área tecnológica, así como remanejar o ampliar plazas en los cursos existentes en esa área.
- 2º Los Centros Federales de Educación Tecnológica podrán gozar de otras atribuciones de la autonomía universitaria, además de la que se refiere el § 1o, debidamente definidas en el acto de su acreditación, en los términos del § 2º del art. 54 de la Ley no 9.394 de 1996.

Los CEFET ofrecerán Cursos Superiores de Tecnología (CST), estos son entendidos como graduación, enfocados en áreas específicas de conocimientos científicos y tecnológicos y se ofrecen en un tiempo menor que los cursos de bachillerato. A partir de la promulgación de este Decreto, los CST recibieron especial atención del sector privado. El Decreto Presidencial n.º 5205 de 20 de diciembre de 2004 regula las fundaciones de apoyo privadas dentro de las IFES. Este fue revocado por el Decreto n.º 7.423 del 30 de diciembre de 2010 que viene reglamentar de forma más detallada el objeto del decreto anterior. También en 2004, se creó el Programa Universidad para Todos (Prouni) que ofrece becas de estudio en instituciones privadas a estudiantes de bajos ingresos e instituye una política afirmativa en favor de negros e indígenas. La educación a distancia está regulada por el Decreto Presidencial n.º 5.622 de 19 de diciembre de 2005, una reivindicación antigua del sector privado. Este instrumento acabó por favorecer, también, la ampliación de las instituciones y cursos en esta modalidad de educación superior. En el último año de mandato del ex presidente Lula el siguiente escenario en el sector público y privado.

Evolución del Número de Instituciones por Dependencia Administrativa.

Año	Total	Públicas								Privadas	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2002	1.637	195	11,9	73	37,4	65	33,3	57	29,2	1.442	88
2010	2.378	278	11,6	99	35,6	108	38,8	71	25,5	2.100	88,3
%	45,2	45,5	-	35,6	-	66,1	-	24,5	-	45,6	-

Fuente: MEC/INEP.

Como se puede ver en el cuadro anterior, las instituciones privadas corresponden al 88,3% del total en el último año del mandato del ex presidente Lula. El crecimiento en el período fue del 0,3%. En cuanto a la constatación en el cuadro anterior, acerca del porcentaje de representatividad del sector privado, hay que atender para el crecimiento de las instituciones públicas, del 45,5%.



Como vemos, el crecimiento de las instituciones públicas en el período fue expresivo; las federales crecieron 35,6%, las estatales 66,1% y las municipales el 24,5%.

Ante los datos arriba presentados se puede afirmar que el sector público tuvo atención especial del Gobierno Lula, mientras que en el Gobierno FHC fue secado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994. Available from: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf. Acessado em 9 de Jan. de 2016.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior «emerge» terciária. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 12 Mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300002>.
- BORGES, Maria Creusa .de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. RBPAAE. v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
- _____. Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
- LAMPREIA, Luiz Felipe Palmeira. Resultados da Rodada Uruguai: uma tentativa de síntese. Estud. av., São Paulo, v. 9, n. 23, p. 247-260, Apr. 1995. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100016&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Feb. 2016.<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141995000100016>.
- LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo Janela. (2002). Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamentos.
- MARINHO, Claisy; POLIDORI, Marlis; ONO, Nathan. Democratização e expansão da educação superior no Brasil. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.); BROILO, Cecília Luiza (Colab.). (2012). Qualidade da educação superior: Avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 278 – 284.



- SIMON, Marinice Souza; MOROSINI, Marília Costa. Olhar crítico sobre a avaliação do ensino superior no Brasil. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.); BROILO, Cecília Luiza (Colab.) (2012). Qualidade da educação superior: Avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 109 – 115.
- TROW, Martin. (2005) Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. Forthcoming in Philip Altbach, ed., International Handbook of Higher Education, Kluwer.



La Gobernanza frente a las estructuras burocráticas y de privatización del servicio educativo dentro de un ámbito de NGP. El caso de México

Quiroz Reyes, Haleyda
USAL, Salamanca, España
hale_quiroz_reyes@usal.es

Resumen

Vivimos frente a una ola de cambios relacionados con la aplicación de nuevas gestiones en todo el sector público, incluyendo las estructuras administrativas y prácticas del Estado, con la denominada Nueva Gestión Pública. En éste ámbito, se entiende que la gobernanza simboliza los cambios en esta forma de gobierno vinculados a los efectos de la globalización en donde el sector educativo está inmerso.

Definir el concepto gobernanza de una manera lineal, no es tarea fácil, entender este término implica, analizar diversas vertientes. Por lo que, esta investigación centra su atención en acentuar la diferencia entre la noción de ésta con la de gobierno y sus prácticas más arraigadas que controlan las estructuras burocráticas, legislaciones y regulaciones de los servicios públicos. Partiendo de esta temática global, aterrizamos teóricamente en su estructura y lineamientos aplicados en los centros escolares dentro de su organización y administración. Analizando los modelos Neoconservador y Neoliberal como bases en donde se construye esta organización entre el control por parte del primero y con la extensión del mercado por parte del segundo. Partimos de la construcción de una estructuración de factores de ambos modelos mediante un análisis cualitativo dentro de un recorrido teórico, que nos permite representar gráficamente los factores de ambos modelos, que representan los cimientos donde se implementa la NGP. Posteriormente se aplican las variables de liderazgo, actores, evaluación, autonomía y rendición de cuentas para analizar las particularidades de la gobernanza dentro de un caso de estudio: México, con sus peculiaridades propias y sus circunstancias escolares tan adversas y diversas en el ámbito de la gobernanza, dentro de una lucha contra la privatización en una disputa continua de prácticas tan arraigadas de burocracia y todo este contexto, en un ambiente que exige nuevas formas de gestión en la búsqueda continua de la calidad educativa, pero que han abierto más brechas para la exclusión.

Abstract

We live in the face of a wave of changes related to the application of new managements throughout the public sector, including the administrative structures and practices of the State, with the so-called New Public Management. In this area, it is understood that governance symbolizes changes in this form of government linked to the effects of globalization in which the education sector is immersed.

Defining the concept of governance in a linear way is not an easy task, understanding this term implies analyzing different aspects. Therefore, this research focuses its attention on accentuating the difference between the notion of the latter with that of government and its more ingrained practices that control the bureaucratic structures, legislations and regulations of public services.

Starting from this global theme, we landed theoretically in its structure and guidelines applied in schools within its organization and administration. Analyzing Neoconservative and Neoliberal models as bases where this organization is built between control by the first and the extension of the market by the second. We start with the construction of a structuring of factors of both models through a qualitative analysis within a theoretical path, which allows us to graphically represent the factors of both models, which represent the foundations where the NGP is implemented. Subsequently, the variables of leadership, actors, evaluation, autonomy and accountability are applied to analyze the particularities of governance within a case study: Mexico, with its own peculiarities and its adverse and diverse school circumstances in the field of education. governance, within a fight against privatization in a continuous dispute of practices so rooted in bureaucracy and all this context in an environment that demands new forms of management in the continuous pursuit of educational quality, but that have opened more gaps for exclusion .

Palabras clave: gobernanza, nueva gestión pública, privatización, autonomía, exclusión.

Keywords: governance, new public management, privatization, autonomy, exclusión.



INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se le está concediendo cada día mayor importancia a los temas educativos, frente a las demandas mundiales que se convierten en imperativos globales sobre cómo y quién debe administrar este servicio público ante estándares de competitividad y calidad. La figura del Estado –quién gestionaba este servicio- a mutado en diversidad de formas y bajo muy variadas circunstancias según cada país, pero con un denominador común: cada vez es más vulnerada la autonomía y la autoridad ante la economía mundial. Bajo este escenario se está priorizando la búsqueda de la eficiencia y eficacia, orientada a la formación de los recursos humanos, a la competitividad internacional de las economías nacionales, en un contexto en el que las exigencias son mayores y el Estado empieza a reducir su capacidad para mantener niveles de beneficio para la sociedad (Ball, 1998).

Hablamos de un Estado que ha modificado sus formas de administrar los servicios públicos, bajo esta dinámica al hablar de gobierno habitualmente nos referimos al partido o coaliciones políticas que controlan las estructuras estatales -el servicio público- y las prácticas estatales -elaboración de leyes y políticas, creación de regulaciones, etc.- en cualquier nación y en cualquier momento concreto (Rizvi & Lingard, 2013), se podría considerar que el gobierno funciona en un Estado – Nación con las estructuras burocráticas del sector público. En tanto que la noción de gobernanza simboliza los cambios en esta forma de gobierno vinculados a los efectos de la globalización, con la aplicación de nuevas gestiones en todo el sector público incluyendo las estructuras administrativas y prácticas del Estado, lo que da lugar a lo que se conoce como la Nueva Gestión Pública (NGP).

La OCDE (2015) considera a la NGP primordial para desarrollar una cultura orientada hacia el rendimiento como elemento importante de la nueva forma de gobernanza en la construcción y el uso de evaluaciones comparativas y medidas que generen resultados medibles. Factores que actualmente tienen movilizados a todos los países analizando y emprendiendo acciones sobre esos resultados y sus posiciones arriba o debajo en relación con los resultados a nivel mundial.

Atendiendo a dichas exigencias globales, el rendimiento escolar ha resultado el factor detonante que estructura diversas reformas educativas, cambios en metodologías, modelos y formas de enseñar y evaluar. México no es la excepción con su Reforma Educativa gestada en el año 2012 bajo una coalición de partidos políticos que legitimaron su propuesta con las recomendaciones de organizaciones como la OCDE, BM, UNESCO entre otras y utilizando los resultados de pruebas internacionales como El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) – como elemento de medición que representa la prueba más legítima y exacta de rendimiento educativo internacional y la competitividad internacional- pero sin el respaldo y la participación de profesores y comunidad escolar.

Ante este panorama surge la reflexión de repensar: ¿se ha olvidado la importancia de escuchar la voz de los actores regionales y locales de la comunidad escolar para sólo escuchar la voz global? ¿la autonomía de los centros escolares se ha perdido o en realidad algún vez se tuvo? ¿hay posibilidades de encontrar mediaciones entre las presiones burocráticas y de privatización?. Básicamente nos centramos en describir las pérdidas, los intereses, los controles y demandas que el servicio educativo está sufriendo con la finalidad de hacernos conscientes de la importancia de establecer los criterios de autonomía escolar y participación democrática donde esos intereses globales parecen encontrar un límite.

1. LA GOBERNANZA FRENTE A LAS ESTRUCTURAS BUROCRÁTICAS DEL SERVICIO EDUCATIVO DENTRO DE UN ÁMBITO DE NGP. EL CASO DE MÉXICO

Las estructuras de toma de decisiones están cambiando, al igual que la globalización ha transformado los términos discursivos en los que se consideran ahora las políticas educativas vinculadas al currículo, pedagogía y evaluación, también se ha transformado el modo en que se dirigen los asuntos relacionados con la gobernanza educativa y como organizar armónicamente esos elementos para gobernar las escuelas. El Estado administrativo burocrático ha sido remplazado por organizaciones policéntricas que entran intereses tanto públicos como privados (Rizvi y Lingard, 2013) y no bajo las necesidades y demandas que surgen de los centros escolares y la comunidad escolar –contexto local-.

La reflexión se centra en la existencia de una serie de agentes diversos y versátiles que hoy componen el servicio educativo -Estado, organizaciones internacionales, organizaciones con y sin fines de lucro, localmente profesores, personal directivo, investigadores, estudiantes, alumnos, comunidad



escolar, etc.- que bajo ese torbellino de fenómenos globales y para su supervivencia y competitividad mundial, han emprendido esfuerzos para descentralizar los sistemas de dirección educativa que resultan primordiales para establecer la nueva forma de gobernanza y gestión pública. Es entonces cuando se desarrollan nuevas formas de organización, se presenta «un proceso de profunda transformación social» que implica la aparición de «nuevas formas de organización social, económica y política» (Tedesco, 2000, p. 11) que viven los sistemas educativos.

En este contexto en el que la toma de decisiones cada vez es mas compartida entre los diferentes actores, es indispensable dinamizar, optimizar y flexibilizar las estructuras de los servicios, mediante una visión clara de la participación de cada uno de los agentes involucrados, pensando que «la gobernanza se refiere no sólo a las estructuras formales de un sistema, sino también a cómo los gobiernos fijan prioridades e interacciones entre las partes implicadas para moldear el éxito de la política» (OCDE, 2015a, p.115).

Así, el ideal de gobernanza y de la nueva gestión pública, no se deberían separar de los propósitos educativos y tendrían que ocuparse de propiciar una participación democrática mediante una intervención local que permita atender particularidades específicas de cada una de las escuelas y la toma de decisiones en la comunidad -como características principales de la descentralización- (Rizvi y Lingard, 2013). Nos referimos a que bajo esas nuevas intervenciones de diversos actores en el servicio educativo, es indispensable que la estructura administrativa trabaje en concordancia y armonía con la estructura de toma de decisiones y objetivos, lo que se conoce como liderazgo (Kehm 2011).

En este sentido, la gobernanza eficiente tiene dos dimensiones clave, la primera se refiere a la forma en que interactúan las instituciones y los agentes implicados en el proceso de toma de decisiones, la segunda describe la «forma en que los gobiernos implementan políticas y fijan prioridades, planean y aplican nuevas políticas mediante un mezcla de presión y consulta» (OCDE, 2015a, p.37).

Esta interacción entre instituciones, actores implicados y toma de decisiones del gobierno dentro de una gobernanza conlleva una descentralización o «una delegación de funciones políticas y administrativas en los procesos de regulación de los distintos niveles de la educación» (Vega, 2011, p.251) dentro de un escenario de oportunidad activo de toma de decisiones que dentro del ámbito de los centros escolares representaría un espacio para la disertación de acuerdos en los procesos de participación local bajo una estructura de compromiso de la comunidad escolar en torno a los propósitos básicos de la educación en su contexto propio.

Para comprender la descentralización en el ámbito de la gobernanza, examinamos dos vertientes que tienen objetivos comunes como la eficiencia para mejorar la calidad, la escuela es el centro de atención, hay un énfasis en la autonomía escolar y altos grados de participación social. Pero difieren en los fundamentos y connotaciones ideológicas destacando una vertiente de lógica neoliberal que promueve que el sistema educativo funcione bajo los criterios competitivos del libre mercado, la autonomía de las escuelas representa el mecanismo que se espera eleve automáticamente la calidad de la educación dentro de criterios de competitividad y la otra vertiente centrada hacia la democratización de los proceso educativos, apuesta por una real participación social y una autonomía para responsabilizarse de lo académico y de lo administrativo (Ponton, 2003).

Pretendemos resaltar que existen dos caminos ante todos estos discursos de NGP, en términos teóricos-prácticos y no sólo de discursos globales. La descentralización y la autonomía pueden representar componentes fundamentales de la gobernanza para una participación más local y democrática que posibilitan el desarrollo de nuevos modelos de gestión escolar congruentes con la realidades, así como nuevas políticas educativas regionales que tengan que ver con contenidos curriculares, con la profesionalización de los docentes, con los procesos de evaluación bajo modelos y propuestas de participación democrática específicos y locales y no sólo para definir criterios de competitividad,

El otro camino responde a esa NGP que atiende al compromiso de garantizar la calidad del desempeño escolar, en donde esa adopción de nuevas formas de gobierno y por lo tanto de administración se orienta sobre todo a los procesos de rendición de cuentas en la búsqueda de legitimar los controles de calidad. Su elemento clave es un espacio generalizado de medición educativo a través de indicadores internacionales que exigen rendir cuentas, «dar pruebas de un uso eficiente y eficaz del dinero público» (Kehm, 2011, p. 29) y no beneficios sociales centrados en la educación de los estudiantes que sería entonces también lo que Falabella (2015) denomina como la gestión



orientada a resultados, nutrido por la teoría de las escuelas eficaces, atendiendo a los supuestos de que la política es que los establecimientos tienen autonomía en los modos de efectuar su gestión y, a la vez, son responsables de su desempeño y deben rendir cuenta por ello.

Es un proceso que implica una doble rendición de cuentas para las escuelas, primero al mercado dando respuesta a la demanda de las familias y así captar mayor matrícula y por otra parte al Estado por el cumplimiento de estándares y metas de desempeño. Es una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados, mezclado con elementos de mercado competitivo sobre un bien público al servicio de todos los ciudadanos (Falabella 2015) y no un escenario de participación democrática de gobernanza.

En este punto tendríamos que preguntarnos si la intencionalidad de la reforma educativa en México –de otorgar mayor autonomía a los centros educativos y potenciar la figura de liderazgo- esta verdaderamente en otorgar la iniciativa de la organización y administración de los centros educativos a la comunidad escolar liderada por la figura del director con una participación de la comunidad en donde se prioricen los elementos pedagógicos o sólo se trata de descentralizar para controlar de manera jerárquica. Esta duda no sólo se plantea para un país, «buena parte de los procesos de descentralización llevados a cabo en los sistemas educativos internacionales, en las dos últimas décadas, responden más a criterios de carácter económico que a otros de orientación pedagógica (la autonomía escolar)» (Vega, 2011, p.252). Hablamos de optar por una delegación de responsabilidades del Estado con modelos administrativos más flexibles, más participativos por que de otra manera están alejadas de una verdadera autonomía de gestión, que lamentablemente es la descentralización por la que camina México, como analizaremos a continuación.

El caso de México no es diferente, el esfuerzo por entrar en ese horizonte global de sistemas educativos competitivos en busca de la muy anhelada calidad educativa, que se ha convertido en una estrategia para la modernización del sistema de gestión del servicio público «cuyo diseño y propósito responde al paradigma de la Nueva Gestión Pública y la apuesta por la gestión basada en la escuela, como parte de la adopción del movimiento de escuelas eficaces» (Del Castillo, 2012, p.164) y no a un cambio centrado en la mejora de un modelo educativo pedagógicamente innovador que atienda a las necesidades específicas de un país con una diversidad muy amplia de contextos y por tanto de necesidades escolares sumamente variadas.

Ante un escenario educativo tan heterogéneo se suma que México presenta una gobernanza central compartida, ver Figura 1. Nos referimos a un poder central y regional que se traduce en un Estado responsable de diseñar y estructurar el marco legislativo, regulando sus principios, lineamientos y objetivos. En cuanto al poder regional la administración de la educación presenta diferentes grados de autonomía con apoyos de las instituciones coordinadoras, que han iniciado una delegación de responsabilidades a las autoridades regionales o locales y los centros escolares. La característica principal de este tipo de gobernanza central se basa en la importancia crucial de desarrollar una gran consistencia, capacidad y el liderazgo a nivel municipal. Los países que presentan estos modelos, se enfrentan al reto de proporcionar más autonomía con el fin de adaptarse a las necesidades locales y garantizar la coordinación efectiva entre los responsables políticos locales, regionales y nacionales (OCDE, 2015).

Figura 1. La Gobernanza en México según la OCDE.

Tipo de gobernanza	Control de acciones y actores	Características
Central Compartida	Poder Central Regional Delegación de algunas responsabilidades locales.	Estado diseña: Marco Legislativo Principios Lineamientos Objetivos Evaluación Poca autonomía

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE. (2015). Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas. España: Fundación Santillana.

Este esquema permite analizar un fenómeno muy interesante de la gobernanza central en donde se genera una dinámica de delegación de responsabilidades locales –que podría significar los inicios de una autonomía para una verdadera participación local- pero así mismo se desarrollan lineamientos y medidas de evaluación y control muy estrictas para poder dar cuenta de los logros o avances de una autonomía que en suma es relativa.

Sobre este contexto la OCDE (2015) recomienda de manera global la autonomía escolar: como estrategia que conlleva profesionalizar a los líderes y exigirles que rindan cuentas, que participen en las decisiones fundamentales de sus escuelas como contratar o despedir docentes, apuesta por las estructuras de decisión que son adaptadas a sus contextos y que pueden tener un impacto positivo en el desempeño de las escuelas; partiendo de esta recomendación hablaríamos de entrar en el reto de una autonomía que dirija sus procesos hacia características específicas del centro donde se aplica.

Pero la autonomía no sólo se expresa en la identidad de la institución, la toma de decisiones, la estructura y la estrategia, también se ejerce en ámbitos como el diseño de los contenidos, estrategias didácticas y pedagógicas; la administración de la institución, las políticas y el gobierno, la gestión de los recursos humanos y los servicios ofrecidos por la institución. Así, podemos distinguir cuatro tipos de autonomía para las instituciones escolares: financiera, de gestión, organizativa y didáctica (Macri, 2009).

Es indispensable detenernos a reflexionar sobre la autonomía institucional y sus elementos de tipo administrativos, de gestión y control que afectan la dirección pedagógica de la misma, estos están directamente conectados con las normas, por lo tanto es posible inferir que será baja la autonomía cuando la presión normativa (leyes, decretos, reglamentos) es alta y el resultado será la constante y abundante uniformidad escolar. Sin embargo cuando por el contrario la normativa es escasa, la autonomía es más amplia y los centros escolares serán más responsables en cuanto a esos resultados por tanto hablamos de un ambiente escolar heterogéneo y creativo con atención a soluciones locales.

Sin duda la autonomía siempre será por mucho tema de debate, por que son múltiples factores que la facilitan o la frenan y en el caso del sistema educativo mexicano en el nivel básico y media superior –constitucionalmente el rango educativo obligatorio y por tanto regulado por el estado- presenta niveles muy altos de presiones normativas que requieren trámites, procedimientos, documentación administrativa muy burocrática, etc. Dentro de este esquema, directores y profesores se centran en atender a estas exigencias administrativas coartando su creatividad para la atención y creación de innovaciones pedagógicas según sus propias necesidades.

Ante un modelo burocrático de rendición de cuentas aunado a un régimen estricto de planes y programas obligatoriamente establecidos, un currículo poco flexible y elección del profesorado desde los niveles federales, bajo este panorama los centros escolares aun se encontrarán al margen de la toma de decisiones reales, lo que se traduce en una autonomía baja. Mientras estos procedimientos altamente normativos continúen, los centros escolares no podrán ser responsables de sus acciones y estrategias emprendidas.

Es preciso, reorientar el papel de los actores principales del ámbito educativo –profesores, directivos, comunidad escolar, etc.- al objeto que dejen de ser considerados como administradores e implementadores de políticas y reformas educativas con escasa intervención en los aspectos de carácter pedagógico en su formulación. Su posición debe ser de dinamizadores del proyecto educativo de los centros escolares y revalorizar esos actores en términos de implicación y participación en el diseño y propuestas curriculares y pedagógicas. La apuesta se centra en potenciar la participación local desde la base de la pirámide, un modelo de gobernanza participativo de abajo hacia arriba, para poder verdaderamente romper las estructuras burocráticas que convierten la autonomía en trámites administrativos y de control.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Indiscutiblemente muchas de las políticas educativas cada día son determinadas por exigencias globales como hemos analizado a lo largo de este análisis, los propósitos educativos se han redefinido en términos de un conjunto más estrecho de intereses acerca del desarrollo de capital humano y el rol que debe jugar la educación para satisfacer las necesidades de la economía global y asegurar la competitividad de la economía nacional (Rizvi & Lingard, 2013).

Pero, cualquier política o reforma educativa para su correcta implantación necesita de la participación de los actores implicados en su aplicación, que estos agentes hagan suyas dichas políticas para que estas se puedan desarrollar de forma óptima y elevar el rendimiento de las mismas. Si en una política educativa los profesores no se sienten implicados, la capacidad técnica de implementación no tendrá un impacto positivo y esta es la realidad de la reforma sobre la calidad en México, los actores primordiales del proceso educativo, no fueron partícipes de esta reforma y están regidos aún por un modelo que privilegia la exigencia de resultados, lo que genera mayor presión en los centros escolares por rendir cuentas de resultados.

La gestión escolar en México, no se encuentra equilibrada si de vertientes de aplicación hablamos, está dirigida mayormente a los aspectos administrativos con la formulación y exigencias de formatos de rendimiento de cuentas, así como una excesiva normativa para el seguimiento de los espacios de participación y en la elaboración del proyecto escolar –que son diseñados en las cúpulas más altas y los profesores simplemente siguen esos lineamientos–, estas condiciones no permiten una verdadera construcción colaborativa donde participen todos los actores del proceso educativo entorno a su creatividad y sus necesidades. El desenlace es una gestión escolar que no presenta aún un rango de autonomía escolar abierto, esta bajo un rango de operatividad para presentar resultados.

Cuando hablamos del proceso de rendición de cuentas es indispensable girar las miradas otra vez a los actores de liderazgo en los centros escolares –los directivos–, en los cuales recae esta responsabilidad y de los cuales depende en gran parte la innovación y el manejo diferente de este proceso de gobernanza de autonomía de gestión. Lamentablemente en México los líderes escolares presentan severas presiones que imposibilitan el cambio o generan la continua realización de prácticas de administración tradicionales por que se enfrentan continuamente a procedimientos burocráticos de control de rendición de cuentas y no hay espacios ni oportunidades de practicar una liderazgo pedagógico en un entorno de autonomía relativa.

Específicamente en México la autonomía institucional parece necesaria para flexibilizar el sistema y para mejorar sus resultados, pero se enfrenta con importantes dificultades tanto en el plano económico como social. Esta doble realidad supone un desafío importante a la hora de diseñar y aplicar políticas públicas, ya que la viabilidad de las mismas puede verse seriamente amenazada en el contexto presente (Egido et al., 2000). Al hablar del cuestiones de carácter económico, tanto la escasez de los recursos asignados a los centros como el control administrativo que de ellos se realiza, limitan la capacidad de decisión institucional a nivel local, estos son factores determinantes para limitar una verdadera autonomía de gestión estando en manos de otros niveles de la administración y por lo tanto limitan la gobernanza local.

La ansiada descentralización del sistema hasta el nivel de los propios centros de enseñanza produce en ocasiones problemas de diferente índole para su aplicación, debido a prácticas administrativas tradicionales arraigadas durante muchos años provenientes de un sistema educativo eminentemente burocrático. Ejemplo de este obstáculo para la adecuada puesta en práctica de la autonomía escolar, es que aún el gobierno federal es quien opera y dispone de elementos trascendentales para la gestión escolar; es decir, aún es quien conserva la autoridad normativa, técnica y pedagógica, para el funcionamiento de la educación obligatoria en México. Es quien diseña, implementa, autoriza y evalúa los programas de estudio, los libros de texto, el calendario escolar, los cuadernillos de seguimiento de los consejos técnicos escolares –espacios de participación–, la evaluación del aprendizaje y de los docentes, etc. Mientras estos elementos sigan siendo responsabilidad de la autoridad educativa central, la autonomía estará limitada para el diseño de proyectos educativos específicos en los centros escolares. El resultado es que, los centros escolares se han limitado a rendir cuentas según la normatividad y bajo este esquema el Estado no ha disminuido su poder, sino que ha cambiado los modos de ejercer el control a distancia, es decir los centros educativos solo tienen una libertad normada.



Esto nos lleva a concluir que las escuelas bajo una gobernanza frente a estructuras burocráticas y en un ambiente de exigencias globales, sólo tienen una autonomía de gestión relativa presentan niveles muy altos de presiones normativas que requieren trámites, procedimientos, documentación administrativa muy burocrática, un régimen estricto de planes y programas obligatoriamente establecidos, un currículo poco flexible y elección del profesorado que se hace desde los niveles federales. Todo esto responde meramente a una meta central que exige rendición de resultados bajo exámenes internacionales e instancias evaluadoras y no a necesidades específicas de los centros a nivel local. Mientras estos procedimientos continúen siendo altamente normativos, no podrán ser responsables de sus acciones y estrategias emprendidas y por ende aún se encuentran al margen de la toma de decisiones reales; lo que se traduce en una autonomía limitada.

México también realiza una doble rendición de cuentas, no sólo tienen que detallar cuentas al mercado, dando respuesta a la demanda de las familias, también tienen que dar cuentas al Estado por el cumplimiento de estándares y metas de desempeño. Bajo un proceso burocrático que ha representado otra debilidad institucional en cuanto a organización, operación y autonomía de las escuelas y que a lo largo del tiempo se ha podido evidenciar, sumado a un panorama de desigualdad dentro de las circunstancias de cada centro escolar. México no se ha distinguido por llevar con eficiencia sus procesos, al contrario lamentablemente se han distinguido por una burocracia que restringe la autonomía de gestión en los centros educativos y conduce sólo a una estrategia de rendición de cuentas y no una oportunidad de gobernanza local.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1998), Big policies, small world. *Comparative Education*, (34) 2, p. 119-30.
- Del Castillo, A. (2012). Las Políticas Educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* , 4 (9), 637-652.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. Madrid: Bordón. *Revista de Pedagogía*, 67(1), pp.71-84.
- Falabella, A. (2015) El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centro izquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade* , 36 (132), 1-21.
- Kehm, B. (2011). La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios. (M. L. Urrutia, Trans.) Barcelona: Educación Universitaria OCTAEDRO- ICE.
- Macri, M. (2009). Descentralización educativa y autonomía institucional ¿Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de Buenos Aires? OEI- *Revista Iberoamericana de Educación* .
- OCDE. (2015). Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas. España: Fundación Santillana.
- OCDE. (2015a). Estudios Económicos De La OCDE En México, Visión General 2015. OCDE.
- Ponton, C. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 8 (18), 283-290.
- Rizvi , F., & Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. (1a ed.) Madrid: Morata.
- Tedesco, J. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE. Vega, L. (2011). *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Nueva propuesta de acceso a la universidad en España, ¿una herramienta para erradicar las desigualdades sociales?

Revesado Carballares, David

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
drevesado@usal.es

García Redondo, Eva

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
evagr@usal.es

González López, Víctor

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
vgl@usal.es

Resumen

Durante los últimos años, el sistema educativo español viene asistiendo a una profunda transformación, fruto, entre otras cosas, de la alternancia política instaurada en nuestro país, que ha traído consigo la promulgación de numerosas reformas educativas, en un periodo de tiempo muy breve. La última de ellas pretende llevar a cabo una serie de cambios que afectan a diferentes ámbitos de nuestro sistema, entre ellos, el acceso universitario. En muchas ocasiones, este se ve condicionado por diferentes factores que giran en torno al alumno, y que van más allá de lo estrictamente académico, como son: el origen socioeconómico familiar, el nivel educativo de los progenitores, el centro de enseñanza, etc. El largo y sinuoso camino que los alumnos deben recorrer hasta que comienzan su periplo universitario está determinado por una gran cantidad de elementos sobre los que se pueden esconder serias desigualdades sociales.

Valiéndonos del enfoque sociohistórico, pretendemos analizar la nueva propuesta educativa en materia de acceso, a partir de la cual, se dotará de una mayor autonomía a las instituciones universitarias, a fin de que sean ellas mismas las encargadas de seleccionar a sus alumnos, a través de pruebas específicas de acceso, tal y como ya hacen las principales potencias educativas del panorama internacional. De este modo, se producirá un cambio de paradigma en el acceso universitario, en donde las instituciones de educación superior podrán seleccionar a sus alumnos atendiendo a sus credenciales, obviando cualquier otro elemento que se aleje de lo académico y que pueda traer consigo desigualdades en este proceso de transición.

Abstract

During the last few years, the Spanish educational system has assisted a profound transformation, produce, among other things, of the political alternation established in our country, which has brought with him the enactment of numerous educational reforms, in a very short period of time. The last pretend to carry out a series of changes that affect different areas of our system, including university access. Many times, this is conditioned by different factors that revolve around the student, and that go beyond the strictly academic, such as: the family socioeconomic origin, the educational level of the parents, the teaching center, etc. The long and sinuous road that students must go over until they begin their university journey is determined by a lot of elements on which serious social inequalities can be hidden.

Using the sociohistorical approach, we intend to analyze the new educational proposal in terms of access, from which, university institutions will be given greater autonomy, so that they themselves are in charge of selecting their students, through of specific access tests, as the main educational powers of the international panorama already do. In this way, there will be a paradigm shift in university access, where higher education institutions will be able to select their students according to their credential, obviating any other element that moves away from academics and that may bring about inequalities in this transition process.

Palabras clave: Reforma educativa, Acceso, Universidad, España, Igualdad de oportunidades.

Keywords: Educational reform, Access, University, Spain, Equal opportunities.



INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, se ha producido un constante crecimiento en la demanda de educación superior¹ en nuestra sociedad, la denominada Sociedad del Conocimiento, y se prevé que sea aún mayor a lo largo de los próximos años, llegando a superar las previsiones y de los sistemas educativos (Muñoz Vitoria, 1993). Frente a tal contexto, los centros de educación superior están destinados a desempeñar un papel fundamental, donde los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber experimentarán grandes cambios (UNESCO, 2005).

Si examinamos de una manera genérica el contexto de la educación superior, podemos afirmar que esta estaría compuesta por tres etapas o momentos clave: acceso, retención o formación y empleabilidad (European Commission, 2015). Nuestra intención a lo largo de este trabajo es la de examinar, brevemente, esta primera etapa del continuum que conforma el aparato universitario en nuestro país. Sin duda alguna, la temática que aquí presentamos está adquiriendo una gran relevancia en los últimos tiempos, no solo en el contexto nacional, sino también en el plano internacional; los procesos de transición y, especialmente, el que se refiere de la Educación Secundaria hacia la Educación Superior está tomando un papel muy importante, generando un gran atractivo para los investigadores educativos, especialmente en perspectiva internacional o comparada.

Son muchos los estudios publicados a lo largo de los últimos años, que defienden que el acceso hacia la Educación Superior está condicionado por numerosos elementos que van más allá de lo estrictamente académico, y que pueden generar serias desigualdades en este complejo proceso de transición, como son: el origen social del educando (Ariño y Llopis, 2011; Barañano y Finkel, 2014; Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt y Lafontaine, 2010; Enciso, 2013), la renta económica familiar del alumno (Bernardi y Cebolla, 2014; Fernández, 2008; Rogero-García y Andrés- Candelas, 2014; Villar y Hernández, 2015), los centros de secundaria al que los alumnos están adscritos (Moreno, Sánchez y Jiménez, 2015), etc. Es por ello por lo que, a lo largo de este trabajo, vamos a analizar la nueva propuesta de acceso hacia la universidad en nuestro país, a partir de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), promulgada el pasado 2013, de la mano del Partido Popular (PP). Esta, pretende transformar el modelo de acceso universitario, pasando de un modelo abierto, carente de restricciones, a un modelo cerrado, en donde se valorará la adecuación del alumno a los estudios elegidos, mediante mecanismos selectivos de ingreso. De esta forma, se dejará en un segundo plano otros elementos que puedan tener una cierta incidencia en este proceso de transición, y que se alejan de lo estrictamente académico, tal y como son: el origen socioeconómico del alumno, los centros de educación secundaria en los que el alumno está matriculado, nivel cultural de los progenitores, etc.

1. NUEVA PROPUESTA DE ACCESO: DOTAR DE UNA MAYOR AUTONOMÍA A LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

El acceso a la universidad española ha sufrido numerosas modificaciones a lo largo de las últimas cuatro décadas, fruto de la gran alteración política instaurada en nuestro país, que ha traído consigo la promulgación de numerosas leyes educativas, en un periodo de tiempo muy breve. Si bien es cierto que estos cambios no han modificado sustancialmente el modelo de acceso ya que, hasta la reciente puesta en marcha de la LOMCE, estos eran muy superfluos, y no llevaban a cabo transformaciones de gran envergadura.

En este sentido, la nueva ley propone suprimir la Prueba de Acceso a la Universidad, conocida coloquialmente como «Selectividad», y que tiene sus raíces en la etapa tecnocrática del franquismo. Esta medida no es nueva entre nuestras fronteras ya que, en el pasado, existieron varios intentos para suprimirla, aunque no tuvieron demasiado éxito. La primera de ellas, con la llegada de

¹ Valiéndonos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborada por la UNESCO (2013), utilizaremos esta terminología a lo largo de nuestro trabajo para hacer referencia a los programas de educación terciaria de ciclo corto (CINE 5) y los grados en educación terciaria o equivalentes (CINE 6).

la democracia, cuando se propuso la derogación de esta prueba con el fin de otorgar una mayor autonomía a las instituciones universitarias. Y, en segundo lugar, de una forma más reciente, en el año 2003, con el Partido Popular al frente, también se propuso la abolición de la selectividad, mediante la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); finalmente, la llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) un año más tarde, trunco de lleno la posibilidad de llevar a cabo esta propuesta.

Por otro lado, se pretende reinstaurar la reválida. Esta prueba, que se llevará a cabo en los propios centros de Educación Secundaria, deberá ser superada por todos los alumnos para la obtención del título de bachiller, un título que, desde este momento, pasará a ser el único requisito indispensable para el acceso universitario. No obstante, para complementar esta segunda medida, se pretende llevar a cabo una tercera que, sin duda alguna, será determinante para la conformación de un nuevo modelo de acceso universitario. Esta consiste en dotar con una mayor autonomía a las facultades universitarias, permitiendo que sean ellas mismas las encargadas de seleccionar a sus alumnos, mediante aquellos procedimientos que crean más adecuados:

Además, las Universidades podrán fijar procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, que deberá respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad (Artículo 38.2, Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa).

2. TRANSFORMANDO EL MODELO DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

El acceso al sistema de Educación Superior, como es lógico, no se lleva a cabo de una forma homogénea en el contexto internacional, dado que cada sistema educativo posee unas características diferenciales del resto, que dificultan este proceso. Con las declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999), se puso en marcha el, ya conocido por todos, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene como objetivo crear un área educativa común de Enseñanza Superior que abarque toda la Comunidad Europea (Valle, 2001). Sin embargo, pese a que el EEES ha hecho hincapié en la armonización de numerosos aspectos del sistema universitario, como su estructura (el famoso 3+2), la implantación de un sistema de créditos ECTS, nuevos métodos de aprendizaje y medios técnicos, etc. lo cierto es que algo tan relevante como es el acceso, no ha sido abordado. Es por ello, por lo que, a continuación, creemos conveniente definir y analizar los distintos modelos de acceso hacia tales estudios.

2.1. Modelos de acceso a la educación superior

A la hora de hablar de los diferentes modelos que dan acceso al sistema universitario, debemos hacer mención, especialmente, a tres de ellos: modelo abierto, modelo cerrado y modelo entreabierto. Sin duda alguna, estos gozan de una gran importancia en este proceso de transición que estamos analizando, puesto que cada uno de ellos tiene unas características específicas que pueden traer consigo consecuencias muy distintas.

El primero de ellos, el modelo abierto, permitirá que todos los alumnos que estén capacitados para seguir con los estudios universitarios lo hagan; se trata, de un modelo totalmente accesible, donde no existe ningún tipo de restricción. El principal problema que presenta este modelo es, sin duda alguna, el gran desajuste provocado entre número de titulados y las necesidades que presenta el sistema económico productivo, dado que el número de titulados será muy elevado, y no todos tendrán cabida dentro del mercado laboral (Valle, 2001). Como consecuencia de ello, podemos encontrarnos con problemas como la sobrecualificación, fuga de cerebros o brain drain, etc. por no hablar de importantes pérdidas económicas que supone formar a personas que, posteriormente, no van a poder desarrollarse desde el punto de vista profesional.

Por otro lado, haremos referencia al modelo cerrado, en donde no todos aquellos alumnos que estén capacitados para seguir los estudios universitarios podrán hacerlo, ya que se producirá



una selección rigurosa de los candidatos, con el fin de determinar que el número de alumnos que accedan al sistema universitario sea similar a la demanda del mercado laboral. Este modelo presenta, como principal ventaja, el gran ajuste producido sobre el sistema económico productivo, ya que el número de titulados se acordará según las necesidades del mercado laboral. Por el contrario, el gran problema que presenta es que, en cierta medida, vulnera uno de los pilares del estado español, como es el derecho a la educación, dado que el acceso estará altamente restringido (Valle, 2001).

Por último, hablaremos del modelo entreabierto, que limita el acceso universitario, pero no de una forma tan rigurosa como para pensar exclusivamente en las necesidades del mercado laboral. Este modelo, por tanto, presentará una cierta accesibilidad, ya que esta limitación de la que hablamos se llevará a cabo tan solo en aquellas titulaciones donde la demanda sea muy elevada o, por el contrario, donde la oferta académica sea más restringida. Por tanto, podríamos afirmar, que este modelo sería el más adecuado, ya que pretende aunar los beneficios de los dos sistemas anteriormente descritos: derecho a la educación y ajuste entre oferta de titulados y la demanda del mercado laboral (Valle, 2001).

2.2. Nuevo modelo de acceso a la universidad española

La triple propuesta llevada a cabo por la LOMCE, que hemos descrito en el primero apartado de nuestro trabajo está, encaminada hacia la transformación del modelo de acceso al sistema universitario español, un modelo que, como ya hemos señalado, lleva vigente en nuestro país desde finales del franquismo. De consolidarse esta propuesta, pasaremos de un modelo de acceso abierto, carente de restricciones, más allá de la superación de una prueba que muchos autores catalogan como, meramente, cultural (Vega y Hernández, 2015), a un modelo de acceso cerrado, donde las instituciones universitarias gozarán de autonomía para seleccionar a sus alumnos atendiendo a aquellos criterios que crean más convenientes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese a los constantes cambios políticos y numerosas reformas educativas que se han llevado a cabo a lo largo de los últimos tiempos, la realidad nos muestra que, el acceso a la universidad en España ha sido y sigue siendo el mismo que el que se instauró en nuestro país hace casi medio siglo. De este modo, este proceso de transición que aquí analizamos sigue supeditado a la superación de una prueba de carácter cultural que, por otro lado, poco a poco, va adquiriendo tintes competenciales (Vega, 2017). Pese a que la PAU ha sufrido pequeñas modificaciones en cuanto a su denominación, e incluso en cuanto a su estructura, lo cierto es que mantiene la misma esencia que hace casi cincuenta años. Sin embargo, los cambios que trae consigo la LOMCE en materia de acceso pretenden transformar este modelo arcaico y fuertemente arraigado al tradicionalismo.

De concretarse la nueva propuesta (recordemos que hasta la fecha no lo ha hecho ya que, desde la promulgación de la nueva ley educativa, se ha regulado este proceso de transición de forma provisional, a través de diferentes órdenes ministeriales y regionales que son aprobadas año a año), se producirá un cambio de paradigma en el acceso universitario español, en donde las instituciones de Educación Superior gozarán de autonomía para seleccionar a sus alumnos, atendiendo a sus credenciales, y obviando, de este modo, cualquier otro elemento que se aleje de lo estrictamente académico y que pueda traer consigo desigualdades sobre este proceso de transición. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para que esto ocurra, será necesario llevar a cabo un cambio que vaya más allá de lo institucional, y se centre en lo político, siguiendo aquellas medidas que dictan los textos normativos; de no ser así, nunca conseguiremos que estas propuestas educativas acaben de consolidarse.

Por lo tanto, esta autonomía universitaria a la que venimos aludiendo a lo largo de nuestro trabajo, tiene como objetivo regular este proceso de transición de una forma más justa y equitativa, valoran-

do las credenciales académicas de los alumnos para, de este modo, podamos asegurar la idoneidad de los mismos. De este modo, se restará incidencia a aquellos elementos que se alejen de lo académico y que, sin duda alguna, en la actualidad aún están muy presentes sobre este proceso de transición, como son factores económicos, sociales, culturales, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Barañano, M. y Finkel, L. (2014). Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades. *Revista de asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1), pp. 42-60.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, pp. 3-22.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), pp. 504-519.
- Enciso, M. I. (2013). Origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de educación superior*, 165, vol. 42, pp. 11-29.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015): *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*, Eurydice Report (Luxembourg: Publications Office of the European Union).
- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2), pp.42-69.
- Moreno, D., Sánchez, J. y Jiménez, J. D. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*, 366, pp. 243-266.
- Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*. Madrid: CIDE.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, pp. 121-132.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ediciones Unesco.
- UNESCO. (2013): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO).
- Valle, J. M. (2001): Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico, *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 191-227.
- Valle, J. M. (2008): Hacia el pasaporte europeo universitario: Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. En J. L. García (Ed.), *Formar ciudadanos europeos*, pp. 99-156 (Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes).
- Vega, L. (2017). La globalización en los procesos y programas de formación de maestros en España. Qué podemos aprender y qué debemos mejorar. Hacia una reconsideración del modelo de formación. En M.V. Pires; C. Mesquita; R.P. Lopes; G. Santos; M. Cardoso; J. S. de P. C. Sousa y C. Teixeira (Eds.), *Livro de atas do II Encontro Internacional de Formação na Docencia (INCTE)* (pp. 27-38). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.



- Vega, L. y Hernández, J. C. (2015). Spain and France: Moving from democratization towards elitism in access to higher education. EN: V. STEAD (ED.), International Perspective on Higher Education Admission Policy. A Reader. New York: Peter Lang.
- Villar, A. y Hernández, F. J. (2015). ¿Las familias con mayor poder adquisitivo resultan beneficiadas de la inversión pública educativa? ARXIUS, 32, pp. 161-172.



7. POLÍTICAS SUPRANACIONALES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



La educación supranacional, el rol de la universidad y la realidad del Chad: conectando lo global con la urgencia de lo local

Asenjo Gómez, Juan Tomás

Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España
jtasenjo@comillas.edu

Resumen

La consolidada sociedad de la globalización y la interdependencia entre naciones ha desembocado en un renovado marco internacionalizado de educación, donde las metas de calidad y acreditación conviven con el reto de afrontar desequilibrios y desigualdades cada día más acentuados. En el ámbito educativo emergen con decisión las entidades internacionales; organizaciones que se han propuesto liderar proyectos educativos que ya hace tiempo superan los límites nacionales para instalarse en las necesidades internacionales. Es en esta parcela en la que la educación supranacional asume la valoración de las políticas educativas que acompañan a las instituciones internacionales. Al tiempo, la universidad que surge del Espacio Europeo de Educación Superior no puede eludir una misión conjugada en términos de Responsabilidad Social Universitaria y comprometida con la inclusión y la equidad de género en los países en vía de desarrollo. Una formación ética sustentada en el rol de profesor como agente de cambio social; y reflejada en el alumnado por medio del compromiso del Aprendizaje y Servicio universitario. A través del estudio de los documentos que emanan de las diferentes instituciones internacionales nos hemos propuesto analizar los convenios educativos internacionales establecidos con el continente africano, así como la actualidad de los diferentes programas universitarios de responsabilidad social de la Comunidad de Madrid y la concreción de acciones de Aprendizaje y Servicio universitario. Análisis implementado con el estudio de un caso, ubicado en un colegio de la República del Chad, en el que la colaboración internacional concurre con la inclusión educativa de las niñas y la formación de adultos. Pretendemos, para concluir, reflexionar cómo la convergencia entre continentes tendrá que cimentarse desde posibilitar el principio de Educación para Todos, comenzando por aquellos que históricamente han sido excluidos, y desde la construcción de un modelo educativo sostenible y de una ciudadanía comprometida con su futuro.

Abstract

The consolidation of the globalized society and the interdependence between nations has led to a renewed internationalized education framework, where the goals of quality and accreditation coexist with the challenge of facing imbalances and inequalities more and more accentuated. In the educational field, international entities emerge with decision; organizations that have the purpose to lead educational projects that have long exceeded national limits to be placed on international needs. It is in this area in which supranational education assumes the assessment of educational policies that accompany international institutions. At the same time, the university that emerges from the European Higher Education Area cannot avoid a conjugated mission in terms of University Social Responsibility and committed to inclusion and gender equity in the developing countries. An ethical education based on the role of teacher as an agent of social change; and reflected in the students through the commitment of the Learning and University Service. Along the study of the documents that emanate from the different international institutions we have proposed to analyze the international educational agreements established with the African continent, as well as the present of the different university programs of social responsibility of the Community of Madrid and the concretion of actions of Learning and university Service. Analysis implemented with the study of a case, located in a school in the Republic of Chad, in which the international collaboration concurs with the education inclusion of girls and the training of adults. We intend, in conclusion, to reflect on how the convergence between continents will have to be based on enabling the principle of Education for All, starting with those that historically have been excluded, and from the construction of a sustainable educational model and a citizenship committed to its future.

Palabras clave: supranacional, universidad, Chad, inclusión, Educación para Todos.

Keywords: supranational, university, Chad, inclusion, Education for All.



INTRODUCCIÓN

La educación, tal y como la conocemos, se ha convertido en objeto de toda una dialéctica presente en foros hasta ahora impensables, pues se aborda desde los ámbitos económicos hasta los sociológicos y filosóficos. Esta revisión, que se suma al concepto de «repensar» pero que nos gusta creer que se aleja del de «rehacer» y de la educación líquida (Bauman, 2015), viene determinada por la era de la digitalización, la sociedad del conocimiento y la información, el capitalismo global, así como por la denominada internacionalización de la educación. En el centro de este nuevo horizonte se sitúa, como no había sucedido en épocas precedentes, al individuo en ese rol de ciudadano activo. Ya en el Tratado de Ámsterdam de 1997 se formulaba la necesidad de impulsar una ciudadanía más activa y participativa en la vida de la comunidad. Una ciudadanía a la que Martínez (2004) sitúa en contextos de solidaridad, y sobre la que plantea la necesidad de ofertar «propuestas pedagógicas en las que se procuren a la vez hacer compatible la construcción de modelos de vida buena con modelos de vida justa» (p. 18).

El nuevo rol ciudadano se ve asociado con la obligación de asumir la responsabilidad de la educación -educación a lo largo de la vida-. Responsabilidad que tradicionalmente ha recaído en los gobiernos nacionales pero que a su vez se ve acompañada por diferentes organismos internacionales que, como argumenta Valle (2015), han promovido amplios proyectos de cooperación internacional en el área de la educación. Este nuevo contexto es fruto de una dinámica social que ha generado la consolidación de dichas instituciones ante la necesidad de modelos sociales más justos, democráticos y dignos. En medio de este panorama, aupado por la movilidad académica, surge la internacionalización de la educación, de forma especial en la educación superior. Lo que expone a la universidad ante el desafío de repensar la identidad de una institución en evidente fase de renovación. Una internacionalización que no es sólo educativa; el mundo interconectado establece una globalización económica, política, cultural, en tanto que nos muestra muchas zonas del planeta donde las urgencias de alimentos, sanidad y educación se acompañan de las carencias de justicia, derechos humanos y paz. Pero si hay un lugar en el que se suman todos estos males, y a gran escala, como las propias vivencias le llevan a afirmar a Bueno (2001), ese lugar se llama África. Nos enfrentamos, sin duda, al verdadero reto de la ciudadanía, de los gobiernos, del marco supranacional: dar respuestas de justicia y equidad, de humanidad, para el global de la población.

1. LA ACCIÓN SOCIAL DESDE EL CONTEXTO SUPRANACIONAL

El interés suscitado por la educación entre los estamentos no académicos está favoreciendo un protagonismo hasta ahora desconocido por el ámbito educativo. Buena parte de este impulso se encuentra ligado al último tercio del siglo pasado, concretado en la firme apuesta de organizaciones internacionales como la UNESCO, o incluso la OCDE. Este papel también toma forma en el marco de la Unión Europea, donde la Declaración de Bolonia supone algo más que una armonización de programas y títulos, y donde el Espacio Europeo de Educación imprime una acción educativa coordinada. Tendencias que se condensan en lo que Vega (2010) mantiene al afirmar que la educación debería contemplarse más desde el prisma mundial que desde identidades nacionales, señalando, junto a otros autores (Morvaridi, 2016; Sanahuja, 2007) la importancia de reflexionar sobre nuevos enfoques de actuación conjunta.

Los objetivos educativos marcados por las diferentes organizaciones, así como las numerosas formas de gestionar los proyectos pertenecientes al ámbito educativo nos dan una visión del interés real por participar en el progreso de un continente históricamente olvidado, África. Tras la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) la UNESCO aceptó la tarea de coordinación de este movimiento educativo. Entre los seis objetivos establecidos por la Conferencia se encuentran: Objetivo 2. Proporcionar enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos. Objetivo 4. Aumentar el número de adultos alfabetizados. Objetivo 5. Lograr la igualdad entre los géneros. Más tarde, la UNESCO asumirá el encargo de coordinar la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre los objetivos que se fijaron se encuentran: Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Nos encontramos, a todas luces, ante unos retos que exigen toda la atención internacional; retos que se encuentran en la agenda de los diferentes organismos y gobiernos, pero sobre los que queda mucho trabajo de análisis, actuación y concienciación.



Durante el año 2012, la entonces Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, visitaba un país especialmente vulnerable, la República del Chad, donde recordaba los principios básicos de la actividad formativa promovida por la UNESCO: equidad, calidad y sostenibilidad. A la vez que marcaba los ámbitos que se reforzarían en el país visitado: la planificación y la gestión del sistema educativo, la alfabetización de adultos, la educación no formal, la renovación de los planes de estudios y la formación de docentes. Pero, a su vez, ponía el énfasis en una tarea pendiente y normalmente relegada, a saber, la necesidad de obtener datos estadísticos fiables en cuanto paso obligado a la hora de proyectar y estructurar una planificación eficaz.

Respecto a la Unión Europea, en la 5ª Cumbre Unión Africana-Unión Europea (UA-UE)¹ que se celebró los días 29 y 30 de noviembre de 2017 en Abiyán (Costa de Marfil) se establecieron los siguientes cuatro ámbitos estratégicos: oportunidades económicas para la juventud, paz y seguridad, movilidad y migración, cooperación en materia de gobernanza. Hablar de África es hablar también de juventud, pues el 60% de la población africana es menor de 25 años. Por lo que a la citada Cumbre la acompañó de forma paralela la 4.ª Cumbre de la Juventud África-Europa², y el Plan de Acción Regional para el Sahel 2015-2020³; en donde, de nuevo, se hace hincapié en crear condiciones adecuadas para la juventud a lo largo de toda esta región. Si para el Banco Mundial África es el principal destino en inversión, desde la Unión Europea se confirma que la suma de Estados miembros ocupan el primer puesto en cuanto a contribución en África: 21.000 millones de euros de ayuda para el desarrollo en 2016, lo que los sitúa como los mayores donantes de ayuda del continente; las empresas de la UE invirtieron 32.000 millones de euros en África en 2015, lo que equivale a alrededor de un tercio del total de la inversión extranjera directa en África; 1.400 millones de euros para programas educativos en África desde 2014 hasta 2020. Si nos centramos en uno de los países de la Región del Sahel, el Chad, entre 2008 y 2013 la financiación por parte del Fondo Europeo de Desarrollo (FED) fue por valor de 328 millones de euros, cantidad que ascendió a 442 millones en el 11º FED. A partir de aquí, el Chad ha contado con un plan de desarrollo de cinco años, 2016-2020 bajo la denominación: «Le Tchad que nous voulons».

Otra línea de actuación es la del Banco Mundial, con una iniciativa clara: «Aprendizaje para todos». Una estrategia que se mueve bajo el lema: Invertir temprano. Invertir con inteligencia. Invertir para todos; cuyo objetivo es promover reformas a nivel nacional en los sistemas educativos, y cuya finalidad es impulsar acciones educativas que superen la etapa de la escolarización básica, alcanzando a toda la población. Un proyecto en el que se encuentra la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos⁴, enfocada hacia aquellos países de ingreso bajo; se pretende, a través de donaciones de rápido desembolso, financiar procesos en línea con la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relativos a la educación.

Entre estos Objetivos se encuentra: Lograr la enseñanza primaria universal. Y como indican los datos, el África subsahariana presenta la mayor mejoría en enseñanza primaria respecto a otras regiones del mundo, logrando un aumento de 20 puntos porcentuales en la tasa neta de matriculación en el período de 2000 al 2015. En un claro contraste se encuentra el Chad, cuya tasa de alfabetización⁵, pasó del 25,264 en el año 2000, a caer a una tasa 22,312 en el año 2016, situándose en el segundo país con menor tasa de alfabetización del mundo (Tabla 1).

¹ Declaración conjunta de la 5ª Cumbre Unión Africana-Unión Europea http://www.consilium.europa.eu/media/31991/33454-pr-final_declaration_au_eu_summit.pdf.

² Declaración de Abiyán https://www.africa-eu-partnership.org/sites/default/files/userfiles/4th_africa-europe_youth_summit_-_abidjan_declaration_2017.pdf.

³ Plan de Acción Regional para el Sahel 2015-2020 <http://www.consilium.europa.eu/media/21522/st07823-en15.pdf>.

⁴ Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos file:///C:/Users/bragado%20asenjo/Desktop/EFA-FTI_02%2002%202009_SP.pdf.

⁵ Definición de alfabetización por la UNESCO: la aptitud para leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria.

Tabla 1. Tasa de alfabetización.

Fecha	País	Jóvenes (%)	Adultos (%)
2016	Chad	30,79	22,31
	España	99,62	98,25
	Finlandia	100	100
2004	Chad	41,67	28,38
	España	99,56	97,17
	Finlandia	100	100

Nota: Tomada de Expansión/Datos macro.

Los datos tampoco son prometedores en lo tocante al Índice de Brecha de Género, que analiza la división de los recursos y las oportunidades entre hombres y mujeres en 144 países, como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Índice Global de la Brecha de Género.

Fecha	País	Ranking	Índice
2016	Chad	140	0,5867
	España	29	0,7384
	Finlandia	2	0,8450
2006	Chad	113	0,5274
	España	11	0,7345
	Finlandia	3	0,795

Nota: Tomada de Expansión/Datos macro.

2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

El Comunicado que tuvo lugar tras la Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en julio de 2009 en la sede de la UNESCO en París contempla que: los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo. Cometido que, acompañado por el valor asignado a la educación, por la tendencia al alza del interés hacia el área formativa, señala de manera directa a la misión desempeñada por la universidad en esta sociedad global del siglo XXI. La proyección social de las instituciones de educación superior, enmarcada en el fundamento de la Responsabilidad Social Universitaria, propone un nuevo eje de actividad del campus, alcanzando, como expone Vallaey (2014), a toda la estructura universitaria. Un eje de actuación que conlleva la formación de personas comprometidas con su entorno, las cuales sean capaces de extender sus capacidades a las urgencias sociales asociadas a la evolución desigual de sociedades y países. Es desde este marco desde donde se impulsa la estrategia del Aprendizaje Servicio, entendida como una práctica reflexiva, actitudinal y de responsabilidad cívica del alumnado universitario. Y es aquí, también, donde la figura del profesor universitario adquiere un nuevo rol. Un profesor que, entendemos, precisa reafirmarse como verdadero agente social, de cambio social, aumentando sus competencias hacia los aspectos



cívicos y sociales. Tal y como señala Core (2012), abarcando «la dimensión de los saberes (competencias culturales y didácticas), de los valores (responsabilidad educativa) y de la reflexión (conciencia y deontología profesional)» (p. 76). Labor que se concentraría en la formación de estudiantes con verdaderas actitudes de servicio hacia la comunidad, entendida ésta desde la globalidad solidaria. ¿De qué manera, nos preguntamos, se puede consolidar y fortalecer este aprendizaje en las nuevas generaciones? Propiciando, valoramos, la convivencia con el conocimiento; y, de manera simultánea, con las experiencias sociales desde esa propicia plataforma que supone las aulas universitarias. Por lo que si tuviéramos que definir el papel a desempeñar por las universidades se podría concretar en un compromiso académico con una sociedad inmersa en una dinámica global. De esta manera, se favorecería la vinculación del conocimiento de las realidades más necesitadas -aquellas realidades que se cruzan a nuestro paso, pero que también se vislumbran más allá de nuestras fronteras- con la experiencia de participar en la mejora de quienes carecen de lo más esencial. Esta propuesta educativa formaliza, como indica Domingo (2017), los cometidos de aprendizaje y de servicio; pero sólo si se incluye un tercer elemento: la transformación social. Lo que Deeley (2016) establece como «conducir al compromiso activo y cívico» (p. 167). Y Velasco (2008), acudiendo al prisma ético, puntualiza: «asociar lo que se estudia con la realidad, para hacernos conscientes de que algo, cada uno desde lo suyo, puede hacer, y todos juntos podemos algo más» (p.14). La Responsabilidad Social Universitaria ha alcanzado notoriedad suficiente como se ve reflejado en la abundante literatura que la acompaña (Puig, 2015; Battle, 2013; Naval, Ruiz- Corbellá, 2012; Arantzazu, Gómez, 2012). No obstante, como bien nos muestra Gaete (2010), el enfoque que se mantiene de manera decidida, aunque los itinerarios sean diferentes, está enfocado hacia esa necesaria transformación social (Tabla 3).

Es éste un modelo que, cimentado en las aulas universitarias, está calando en las estructuras académicas. Como ejemplo, el caso del ayuntamiento de Madrid, donde se ha firmado un convenio con los rectores de seis universidades madrileñas, Universidad Complutense, Universidad Politécnica, Universidad Autónoma, Universidad Juan Carlos I, Universidad Alcalá de Henares, Universidad Carlos III, más la UNED y la Universidad Menéndez Pelayo. Un convenio que propicia la implantación de la propuesta del Aprendizaje y Servicio universitario en torno a dos objetivos centrales: mejorar la calidad de vida de la ciudadanía y propiciar la inclusión social.

Tabla 3. Enfoques sobre la Responsabilidad Social Universitaria.

Perspectiva o enfoque	Descripción	Algunos Exponentes	Objetivo principal	
Transformacional	Formación	Aprendizaje servicio	Formación de ciudadanos responsables, transformación social.	
	Se orientan a revisar la contribución del quehacer universitario al necesario debate y reflexión para alcanzar una sociedad más sustentable y justa.	Investigación	UNESCO (1998, 2009)	Responsabilidad de la universidad en la producción del conocimiento científico demandado socialmente.
		Liderazgo	Gibbons et ál. (1997)	Enfatiza la incorporación de múltiples actores al proceso, y una conciencia social de los problemas a investigar.
			Kliksberg (2009)	Liderazgo ético de la universidad, participación en el debate de temas sociales.
		Social y	Chomsky (2002)	Rol reflexivo, crítico y propositivo sobre la sociedad.
		Acción Social	Cooperación universitaria al desarrollo	Transferir capacidades y conocimientos a países en vías de desarrollo.
		Multiversidad	Respuestas académicas a las crecientes expectativas sociales sobre su quehacer.	

Nota: Tomada de Gaete, 2010, p.113.

3. CONCRETANDO LA ACCIÓN. UN COLEGIO EN LA REPÚBLICA DEL CHAD

La República del Chad es un país situado en el corazón de África, comprendido en el denominado Sahel, auténtico cinturón del hambre y la pobreza, cuyas condiciones naturales semidesérticas y de inestabilidad política oprimen y asfixian al grupo de países que limitan al norte con el desierto del Sáhara y al sur con las sabanas y selvas del África Central, desde el Océano Atlántico hasta el mar Rojo. Hasta esta olvidada zona del mundo, en concreto hasta el colegio San Francisco Javier, situado a 20 kilómetros de la capital, Jamena, se ha desplazado un proyecto educativo de Aprendizaje y Servicio cuya puesta en marcha ha corrido a cargo de alumnos de educación y de ingeniería de la Universidad Pontificia Comillas. Los alumnos de ingeniería, con el propósito de construir un depósito de agua para los pocos pozos existentes gracias a la cooperación internacional. Los alumnos de educación, propiciando la misión de facilitar formación tanto en didácticas como en contenidos, desde las propias aulas del centro, así como en la tarea de la formación de profesores. El colegio en sí ya propone todo un proyecto de inclusión, a partir del momento en el que en las mismas aulas conviven diferentes culturas, etnias y religiones. Además, con una población estudiantil de casi un 40% de niñas, representa un esfuerzo por eliminar la discriminación de género. Un colegio que mantiene ese ideario de progreso que autores como Marchesi y Martí (2014), o Slee (2012) escenifican cuando sitúan a la escuela como plataforma de equilibrio, conocimiento y mejora social. En la misma línea, nos atrevemos a bajar cómo desde la conjugación del modelo educativo con el modelo social se propicia un avance en las oportunidades de desarrollo de las personas que habitan las zonas deprimidas coexistentes con el progreso. Al tiempo, la interacción con este centro educativo chadiano posibilita que la población universitaria conozca de primera mano realidades que la globalización y los medios tecnológicos han convertido en cercanas a nivel de conocimiento, pero que continúan lejanas desde el ámbito de las actitudes; actitudes que se modifican, se dignifican, desde una alteridad vivida.

En este entorno de pobreza, UNICEF y los gobiernos de Camerún y Níger, con el apoyo de la Unión Europea, se ha acercado a la denominada «Crisis del Lago Chad». Se trata de un programa que busca dar apoyo a los 1,3 millones de niños que se han visto desplazados debido a la violencia causada por el grupo terrorista Boko Haram. Además, este programa ofrece una alternativa a los 200.000 niños que no pueden acceder a las escuelas en zonas afectadas por la crisis en la región de Diffa (Níger) y en el extremo norte de Camerún. El proyecto consiste en el desarrollo de un programa educativo utilizando como herramienta la radio. Ante las circunstancias del cierre de cientos de escuelas se ha desarrollado lo que denominan un prototipo regional de radio educativa que mantendrá a los niños en una rutina formativa, donde un programa de radio tiene la capacidad de alcanzar tanto a los niños que se encuentran en áreas inaccesibles a la ayuda humanitaria como a los niños cuyas escuelas han sido cerradas. A través de 144 episodios, con contenidos de lectura, escritura, matemáticas y mensajes de supervivencia y protección infantil, emitidos en francés y en las lenguas locales de Kanouri, Fulfulde y Hausa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La realidad de cifras abrumadoramente negativas, respecto a la satisfacción de una necesidad clave para el progreso personal y social como es la educación en África, exige medidas. La movilización internacional, por parte de los países denominados del primer mundo, en cuanto a la cristalización de recursos; y nacional, de los propios países en vías de desarrollo, en lo que respecta a la implementación de políticas educativas sostenibles. Europa, por su parte, necesita integrar en el discurso que acompaña a los programas y proyectos con el continente africano una perspectiva que vaya más allá de los aspectos mercantiles y profundice en las dinámicas sociales, culturales, educativas, ecológicas y de sostenibilidad. Porque sólo las acciones proactivas facilitarán la integración de África en las estructuras de valor internacionales. Cuenta para ello con el abrumador respaldo de la población, tal y como muestran las encuestas, en las que se muestra que casi nueve de cada diez ciudadanos de la UE apoyan la ayuda al desarrollo, con un 89%, cuatro puntos porcentuales más que en 2014.

Con este marco, la responsabilidad social universitaria se traduce en la acción social desde el ámbito propio de un campus universitario, la producción de conocimiento. Pero un conocimiento que adquiere una doble entidad: por un lado, compartir ese conocimiento; por otro, contextualizar el conocimiento. Para finalizar con una elaboración conjunta y coordinada del conocimiento, propia del Aprendizaje y Servicio, y necesaria en las relaciones multilaterales de desarrollo.



Son cuatro, entendemos, los fundamentos que estructuran la universidad del siglo XXI: la docencia y la investigación, como esencia de la actividad universitaria; la internacionalización como universalidad; y la responsabilidad social universitaria como compromiso social, como expresión del ámbito ético universitario.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battle, R. (2013). El aprendizaje servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria. Madrid: PPC.
- Bauman, Z. (2015). Los Retos De La Educación En La Modernidad Líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bueno, A. (2001). Mirar a África. Redescubrir Europa. Barcelona: Cristianisme i justícia.
- Comisión Europea (2014). Cooperación internacional y desarrollo. Luchar contra la pobreza en un mundo en transformación. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Core, P. (2012). ¿Resistir o innovar? La figura del docente entre crisis y relanzamiento de la formación. En J.C. Torre (Coord.), Educación y nuevas sociedades. Madrid: Universidad P. Comillas, ACISE-FIUC.
- Deeley, S. (2016). El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid: Narcea.
- Domingo, A. (2017). Conocimiento responsable y ciudadanía activa: las claves éticas del Aprendizaje-Servicio. En Martínez-Odría, A. y Gómez, I. (Coords.) (2017). Aprendizaje y Servicio. Educar para el encuentro. Madrid: Khaf.
- Gaete, R. (2010). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. Revista de Educación, 355, 109-133.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza.
- Puig, J.M. (coord.). (2015). 11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje Servicio? Barcelona: Graó.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.
- UNESCO (1998). La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.
- Vallaes, Fr. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5, (12), 105-117.

Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 67 (1), 11-21.
doi: 10.13042/Bordon.2015.67101

Vega, L. (2010). El proceso de Bolonia y la educación comparada. *Miradas críticas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.



Contexto da influência nas políticas públicas para a educação básica: arenas e dispositivos

Rosane Carneiro, Sarturi

Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
e-mail racsarturi@gmail.com

Jucemara, Antunes

Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
e-mail jucemaraantunes@gmail.com

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar os sentidos que as políticas educacionais assumem para a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica (EB) no Brasil, dentro do contexto da América Latina, considerando as influências que as políticas supranacionais exercem sobre as mesmas. A abordagem qualitativa adotou a pesquisa documental das legislações, que orientaram a ampliação da escolarização como forma de garantir a todos os cidadãos condições de acesso e permanência na Educação Básica como capaz de garantir o direito à educação como uma forma de inclusão social, considerando os compromissos assumidos pelo Brasil, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 2001), e, em 2015, com o Fórum Mundial de Educação realizado, na Coreia do Sul. A análise dos dados produzidos aconteceu com base na Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2011). A globalização e o neoliberalismo foram considerados como dispositivos que estão inter-relacionados e, ainda, as deliberações das instituições supranacionais como resultantes desse processo. Constatou-se que as mudanças pelas quais as políticas públicas educacionais, em especial da EB, foram instituídas nos diferentes períodos, relacionando com as influências das propostas e recomendações e estratégias das instituições supranacionais. O notável movimento da influência internacional na elaboração das políticas públicas educacionais no Brasil reafirma que a proliferação de orientações emanadas dos organismos internacionais se manifestou mediante propostas consideradas necessárias para a educação e, consequentemente, para a economia nos países da América Latina e Caribe.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the meanings that educational policies assume for the expansion of the compulsory nature of Basic Education (EB) in Brazil, within the context of Latin America, considering the influences that supranational policies exert on them. The qualitative approach adopted the documentary research of the legislations, which guided the expansion of schooling as a way of guaranteeing all citizens conditions of access and permanence in Basic Education as capable of guaranteeing the right to education as a form of social inclusion, considering the commitments the World Conference on Education for All: meeting basic learning needs, held in Jomtien, Thailand in 1990, the World Conference on Education for All (UNESCO, 2001), and in 2015 the World Education Forum held in South Korea. The analysis of the data produced was based on the Content Analysis proposed by Bardin (2011). Globalization and neoliberalism were considered to be interrelated devices, as well as the deliberations of supranational institutions as a result of this process. It was found that the changes by which educational public policies, especially EB, were instituted in the different periods, relating to the influences of proposals and recommendations and strategies of supranational institutions. The remarkable movement of international influence in the elaboration of educational public policies in Brazil reaffirms that the proliferation of guidelines emanating from international organizations was manifested through proposals considered necessary for education and, consequently, for the economy in the countries of Latin America and the Caribbean.

Palabras clave: Políticas públicas, Educação Básica, Globalização, Direito à educação.

Keywords: Public policies, Basic education, Globalization, Right to education.



INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado defendida no programa de Pós graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, cuja temática abrange, o direito à educação e as das políticas que ampliam a obrigatoriedade da Educação Básica. Neste texto, procura-se analisar os sentidos que as políticas educacionais assumem para a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica (EB) no Brasil, dentro do contexto da América Latina, considerando as influências que as políticas supranacionais exercem sobre as mesmas. A abordagem qualitativa adotou a pesquisa documental das legislações que orientaram a ampliação da escolarização, como forma de garantir a todos os cidadãos condições de acesso e permanência na Educação Básica, capaz de garantir o direito à educação como inclusão social, considerando os compromissos assumidos pelo Brasil, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 2001), e, em 2015, com o Fórum Mundial de Educação realizado, na Coreia do Sul. A análise dos dados utilizou a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2011). A globalização e o neoliberalismo foram considerados como dispositivos que estão inter-relacionados e, ainda, as deliberações das instituições supranacionais como resultantes desse processo.

1. GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO

As políticas públicas constituem, indiscutivelmente, um campo de extrema complexidade na arena nacional e global, em que os interesses políticos e econômicos, acordos internacionais entre governos, mercados e sociedade civil se manifestam inter-relacionados como dispositivos. Como consequência, as políticas públicas de educação assumem novas demandas e são pensadas e gestadas a partir de tais dispositivos.

Ao discorrer sobre o contexto e influência na elaboração das políticas públicas para a EB, considera-se importante trazer a globalização e o neoliberalismo como dispositivos que estão inter-relacionados, e ainda, as deliberações das instituições supranacionais como resultantes desse processo. Entendendo a globalização e o neoliberalismo como dispositivos que estão profundamente atrelados, Libâneo e Oliveira afirmam que:

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. (1998, p. 606).

A globalização se caracteriza como fenômeno consolidado por um sistema econômico mundial que provoca impactos em muitos países, em especial nos países em desenvolvimento, com a adoção de políticas supranacionais. Dentro deste contexto, a educação é associada ao desenvolvimento econômico, uma vez que se torna preponderante. Com a intensificação da globalização, tendo no centro a economia e o capital, tem ocorrido um enfraquecimento dos estados nacionais, em detrimento dos interesses econômicos das grandes organizações. Esse fenômeno, que chamamos de globalização e que:

[...] significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; (...) Para otros, significan ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros la globalización significa más que nada el surgimiento de novas formas culturales globales, médios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales (BURBULES; TORRES, 2001, p. 13).

Assim, com o surgimento de instituições supranacionais, a partir do processo da globalização, estabelecem-se acordos multilaterais entre Estados. Cabe ressaltar que tais instituições exercem influências na soberania dos Estados Nação, em especial, na educação. Conforme exemplificam os autores supracitados:



Los procesos de la globalización, como quiera que estos se definan, parecen tener serias consecuencias en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, ya que estos dos procesos han sido comprendidos hasta ahora dentro del contexto de las prácticas educativas y las políticas públicas que son de un carácter enteramente nacional. (BURBULES; TORRES, 2001, p. 15).

É importante ressaltar que o movimento de governança global não surgiu agora, desde a década de setenta, com a implementação de políticas neoliberais em muitas nações. Atualmente, se analisarmos a situação dos Estados Nação, é possível dizer que:

[...] sobrevive como una institución mediana, lejos de no ser poderosa pero restringida al tratar de equilibrar cuatro imperativos: Respuestas al capital transnacional. Respuestas a las estructuras políticas globales (por ejemplo, las Naciones Unidas) y otras organizaciones no gubernamentales. Respuestas a sus propios intereses y necesidades internas. (BURBULES; TORRES, 2001, p. 19).

Nesse contexto, a educação assume o papel de formadora e qualificadora da força de trabalho para a melhoria da eficiência e da produtividade, sendo vista como base do desenvolvimento econômico do país, corroborando Libâneo e Oliveira quando acrescentam que essa:

[...] centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento edesenvolvimento/ desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (1998, p. 602).

Sob a perspectiva do neoliberalismo, defende-se a liberdade de mercado e restringe-se a intervenção do estado sobre a economia que se consolida no país, em que a Educação é vista com centralidade para o processo produtivo. Esse ideário é visualizado nas políticas educacionais na América Latina, demonstrando as raízes fundamentadas na hegemonia do neoliberalismo, como reflexo do forte avanço do capital na década de 90, quando surgem os princípios neoliberais. Com a repercussão do neoliberalismo:

Os sistemas educativos deixaram de ser estritamente nacionais, e sua lógica (tanto de reprodução como de transformação) não pode ser compreendida se não penetrarmos no âmbito internacional e no papel das agências de financiamento (TORRES, 2001, p. 74).

Observou-se a retirada das responsabilidades do Estado na educação e a intervenção direta de organismos internacionais. Os governos de países em desenvolvimento se submetem às políticas internacionais, visto que no discurso neoliberal a educação não é de responsabilidade exclusiva do Estado. As políticas educacionais guiadas pela lógica neoliberal são um empreendimento mundial, pois:

As reformas educacionais de orientação neoliberal não foram um empreendimento apenas local: acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina, nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais tais como o BM, a Unesco/Unicef, a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) entre outros, que se fossem universais, forneciam orientações (receituários e prescrições), ao mesmo tempo em que criavam, por decorrência discursiva, um tipo de convencimento homogenizante sobre as causas da crise na educação seus “remédios” (BAZZO, 2006, p. 31).

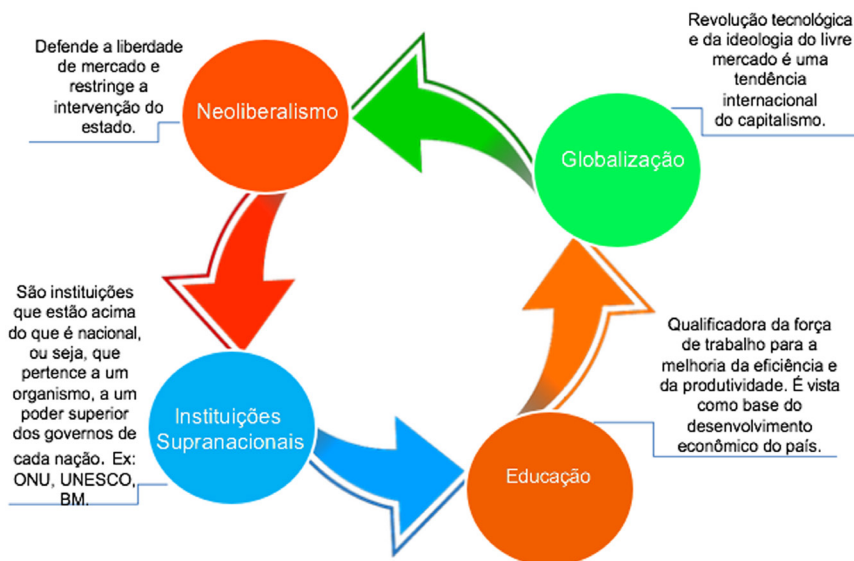
As reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, assim como em outros países da América Latina, têm sido influenciadas pelas organizações de cooperação internacional como o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), entre outros. Sendo que:

La aparición de los organismos internacionales permite una mejor coordinación de estrategias comunes en un mundo globalizado. Algunos ejemplos más significativos son: la estrategia «Educación para Todos» (Education for All) de la UNESCO, las Metas Educativas 2021 de la OE (VALE, 2012, p. 127).



Os investimentos das instituições supranacionais direcionados à educação buscam atender os interesses do sistema capitalista que consolida mundialmente, tendo como meta principal equiparar os países em desenvolvimento aos já desenvolvidos. Com a globalização, tornou-se urgente diminuir o nível de pobreza mundial, para consolidar um parâmetro no desenvolvimento mundial, principalmente, para os países em desenvolvimento. Esse movimento pode ser observado na figura abaixo.

Figura 1 - Movimento do contexto da influência nas políticas públicas para a EB: arenas e dispositivos.



Fonte: (ANTUNES, p. 80, 2018).

De acordo com os estudos de Silva (2002), no decorrer das décadas de 1980 e 1990, as políticas estiveram sujeita à macropolítica de intervenção das instituições financeiras, devido ao fato do BM e FMI assumirem dívidas dos países da América Latina junto aos credores externos. Essa macropolítica voltada para o ajuste do modelo de desenvolvimento econômico estendeu-se às políticas educacionais.

1.1. Contexto da influência das políticas supranacionais nas políticas públicas para a Educação Básica

A Conferência Mundial sobre EPT realizada em Jontiem em 1990, definiu um amplo conjunto de desafios, encontrados, em diferentes circunstâncias, pelos sistemas de educação ao redor do mundo, com o objetivo primordial de fornecer os meios para melhorar através da educação das condições de vida de crianças, jovens e adultos. Tal escopo foi reafirmado em 2000, durante o Fórum Mundial da Educação em Dakar, quando o progresso em direção às metas previamente acordadas foram avaliadas e reavaliadas, tendo em conta os desafios do novo milênio.

No contexto da América Latina e Caribe, entre 1981 a 2000, foi desenvolvido Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), sob a coordenação da Oficina Regional de Educação para la América Latina y el Caribe (OREALC), vinculada à UNESCO. O objetivo era analisar as linhas-mestras das políticas educativas acordadas nas reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC).

O projeto foi aprovado na 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1980, e surgiu a partir do consenso dos países da região à necessidade de um esforço coletivo para alcançar, até 2000, os objetivos entre eles: a) atingir o ensino básico para crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral, pelo menos, 8 a 10 anos; b) a superação do analfabetismo, desenvolver e alargar os serviços de educação de jovens e adultos com mais cedo ou nenhuma escolaridade; e c) Melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas de ensino e educação em geral, através da conclusão do projeto necessário e sistemas de medição efetiva das reformas de aprendizagem.

Em novembro de 2002, foi aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental realizada na cidade de Havana, Cuba o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC).

Assim, o PRELAC dá continuidade aos esforços encetados pelo Projeto Principal de Educação (1980-2000) e constitui um apoio aos planos de ação da Educação para Todos, adotados no Fórum Mundial de Dakar em 2000.

Os projetos podem ser considerados balizadores de políticas educativas acordadas em eventos internacionais para a região latino-americana e caribenha, em que muitos países realizaram amplas reformas educacionais que fizeram parte de um movimento internacional que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais.

Tal apologia da educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países, entre eles os da América Latina, faz parte do ideário de orientação neoliberal. Ideário este, presente a partir de 1990, em que as Conferências Mundiais de Educação realizadas orientaram para a priorização da escolarização básica com um mínimo de oito anos como meta o crescimento econômico e para uma escola que preparasse alunos de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Acordo de Mascate - Global EFA Meeting realizado em maio de 2014 estabeleceu objetivos e metas para a agenda da educação pós-2015 e foi acordado durante a Reunião Educação Mundial para Todos em Mascate, Omã. O documento traz um objetivo global que é: Assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, assim como a aprendizagem ao longo da vida, para todos, até 2030. Apresenta um conjunto de sete metas, das quais faz referência à “Meta 1: Educação e cuidados na primeira infância, levando a preparação para a escola. Meta 2: Educação básica de pelo menos nove anos (primária e primeiro nível do ensino secundário), levando a resultados de aprendizagem relevantes.” (UNESCO, 2014).

A Declaração de Lima: Balanços e desafios para a agenda educativa regional 2015 – 2030, realizada no Peru, em outubro de 2014, constituindo-se como um marco de referência e uma contribuição para os governos e à sociedade civil para a implementação de uma agenda comum de estratégias educacionais que avancem para a garantia do direito à educação para todos na América Latina e no Caribe. A declaração apoia-se nos princípios e objetivos estabelecidos pelo Acordo de Muscat, tornando o objetivo global para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos até 2030. Apresenta as perspectivas da região sobre a agenda da educação para o pós-2015 e as áreas prioritárias de investimento.

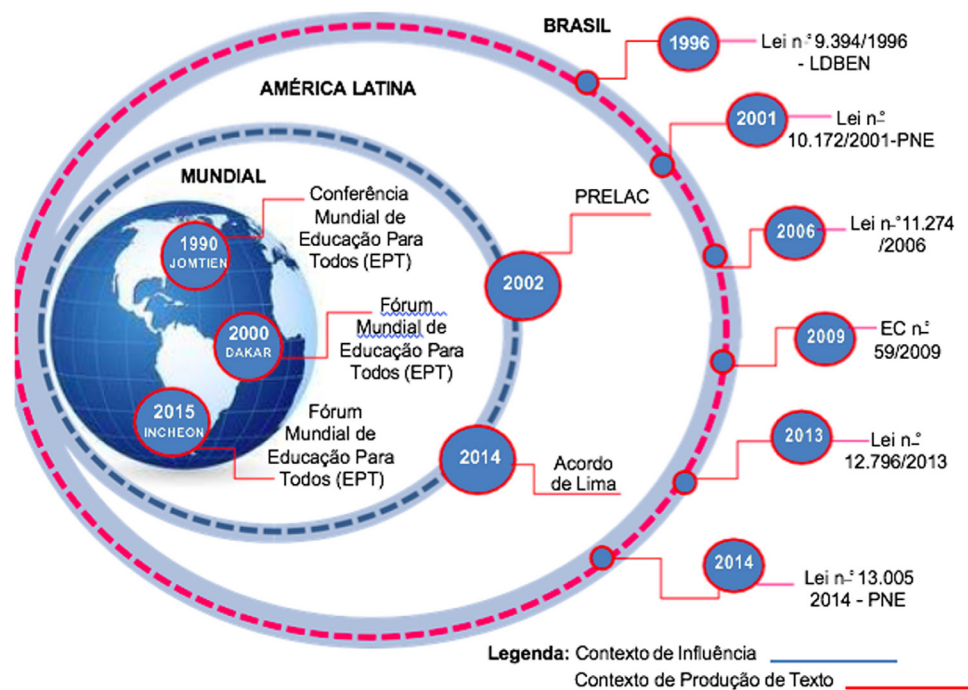
O Fórum Mundial realizado na Coreia em 2015 teve como finalidade acordar a nova agenda da educação, que vigorará entre 2015 e 2030, com novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar.

O Fórum na Coreia do Sul produziu a Declaração de Incheon (2015), que afirma a importância da educação como principal impulsionador do desenvolvimento e reforça o compromisso de “[...] garantir educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de educação e aprendizagem ao longo da vida para todos”. Esse compromisso configura o Objetivo 4 dos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que substituirão os antigos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a partir de 2015.

O notável movimento da influência internacional na elaboração das políticas públicas educacionais no Brasil, como se pode observar na figura a seguir, reafirma que a proliferação de orientações emanadas dos organismos internacionais se manifestou mediante propostas consideradas necessárias para a educação e, conseqüentemente, para a economia nos países da América Latina e Caribe.



Figura 2 - Contexto de influência nas políticas públicas educacionais para EB.



Fonte: (ANTUNES, p.85, 2018).

As orientações exerceram influência na definição das políticas públicas para a EB no Brasil, sendo que:

A velocidade e a força arrematadora de sua implementação causaram sobressalto entre educadores. Todavia, cumpre lembrar que desde o início da década numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais - entre eles renomados educadores - atuaram como arautos das reformas que se efetivaram no país nesse final de século. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48).

Destaca-se que os acordos internacionais impulsionaram a elaboração das políticas públicas para a educação e vêm evoluindo desde a Conferência Mundial de EPT de 1990, que apresentou como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

As resoluções da Conferência Mundial de EPT de 1990 foram ratificadas no Brasil no Plano Decenal de Educação para Todos (PDETD), destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003):

Com esse plano o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

Os objetivos do PDETD são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral, em particular, com o Ensino Fundamental de, no mínimo, oito anos de duração.

Passados dez anos da realização da Conferência Mundial de EPT de 1990, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados, foi realizado o Fórum Mundial de Educação de Dakar em abril de 2000.

Conseqüentemente, um ano após o Fórum, foi sancionada a Lei n.º 10.172 de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), da qual destaco as prioridades estabelecidas, entre elas:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, foram produzidas e sancionadas as Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274 de 2006 que tornaram obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Tal proposição legal no ordenamento jurídico educacional vem no escopo das políticas, para garantir o acesso e a permanência da criança na escola, como uma medida para qualificação no processo de alfabetização.

Posteriormente, a Emenda Constitucional (EC) n.º 59 (BRASIL, 2009) e a Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013) preveem a obrigatoriedade da EB obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. O Fórum Mundial na Coreia apresenta como desafio a universalização da EB.

Concomitante a elaboração de políticas públicas educacionais de fomento para a EB, visando o cumprimento dos acordos estabelecidos, muitas vezes, sem uma devida discussão dos ajustes estruturais e do impacto que as mesmas podem causar, conforme se observa abaixo:

Un conjunto de análisis críticos de la presencia internacional en la política educacional enfatiza que la presencia de donantes externos puede conducir a un proceso de planificación de la política pública através del mercado antes que a una opción pública racional y de planificación (es decir, seleccionar el tipo de proyectos más dispuestos a ser financiado por donantes externos y convertirlos en componentes esenciales de una política pública determinada (MORROW; TORRES, 2001, p. 39).

Exemplo disso é aprovação da EC n.º 59 de 2009, que deu nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal de 1988, de forma a prever “[...] a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares a todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009).

Porém, passado 4 anos, foi aprovada a Lei n.º 12.796 que altera a LDBEN trazendo no: “Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. (BRASIL, 2013). Com a aprovação da referida lei, a obrigatoriedade da educação passa a abranger quase toda a EB, ainda determina prazo para o cumprimento legal, até 2016. Porém, deixa uma lacuna quanto ao atendimento da creche que atende crianças de zero a três anos de idade.

Em 25 de junho de 2014 é sancionada a Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), que aprova o PNE (2014/2024). Entretanto, destaca-se o intervalo entre o término do PNE com a vigência até 2010, nas quais as discussões para o próximo PNE já deveriam ter sido realizadas, e esse tempo resultou em quatro anos de atraso.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A Conferência Mundial de EPT realizada em Jomtien em 1990 sinalizou o início de um conjunto de metas e estratégias de caráter ideológico e político, no qual os países, em especial, da América Latina, deveriam implementá-las. A definição das metas a serem alcançadas pelos países perpassou os demais acordos com o Fórum Mundial de EPT em Dakar, até o Fórum Mundial de EPT realizado em Incheon, em 2015.

Nesse contexto de influência, também foram alinhadas algumas condições, entre elas “[...] a ideia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social [...]”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

Alicerçada nos ideários econômicos, o projeto educacional brasileiro, articulado aos desígnios de Jomtien, e o grande interesse internacional pode também ser ratificado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), com o lema cidadania, competitividade e equidade.

Observou-se o interesse na transformação produtiva dos países da América Latina e Caribe, mas para que isso seja possível era necessária uma ampla reforma nos sistemas educacionais, pelas estratégias recomendadas pela CEPAL e que continuaram a ser ratificadas por outros organismos internacionais.



Preocupados com a formulação de uma proposta educacional para América Latina e Caribe, ministros da economia e da educação reuniram-se e criaram o Comitê Regional Intergovernamental que delineou o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), sendo publicado em 1983, porém, somente em 1990 é que foi difundido. Tomando a educação como uma estratégia crucial, entra no cenário o BM como uma agência financiadora que disseminou a ideia que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico dos países e redução da pobreza.

Refletir sobre esse viés remete a compreender as raízes que influenciaram e influenciam as reformas educacionais no Brasil com metas advindas de um ideário capitalista que apenas se atualiza conforme o contexto e a demanda econômica, sem considerar as capacidades de implementação das mesmas.

Por fim, ressalta-se que a globalização e o neoliberalismo foram considerados como dispositivos que estão inter-relacionados e, ainda, as deliberações das instituições supranacionais como resultantes desse processo. Constatou-se que as mudanças pelas quais as políticas públicas educacionais, em especial da EB, foram instituídas nos diferentes períodos, relacionando com as influências das propostas e recomendações e estratégias das instituições supranacionais. O notável movimento da influência internacional na elaboração das políticas públicas educacionais no Brasil reafirma que a proliferação de orientações emanadas dos organismos internacionais se manifestou mediante propostas consideradas necessárias para a educação e, conseqüentemente, para a economia nos países da América Latina e Caribe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Jucemara. (2018). O direito à educação como “ioiô” das políticas que ampliam a obrigatoriedade da Educação Básica. (Tese Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, RS, Brasil.
- BARDIN, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Lisboa: Edições 70.
- BAZZO, Vera Lúcia. (2006). As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. (2005). Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006). Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Emenda Constitucional n.º 59. (2009). Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (2001). Globalización y educación. Revista de Educación, N.º. Extraordinario, p. 13-29.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira. (1998). A Educação Escolar: sociedade contemporânea. Revista Fragmentos de Cultura. Goiânia: IFITEG, v. 8, n.3, p. 597-612.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1993). Plano decenal de educação para todos. Brasília, DF.
- MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto (2005). Estado, globalización y política educacional. En N.C. Burbules & C. A. Torres (Coords.): Globalización y educación. Manual crítico (p. 31-58). Madrid: Editorial Popular.
- OREALC/UNESCO. (2014). Declaración de Lima. Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wpcontent/uploads/2014/11/Declaracion-de-Lima-31-10-2014.pdf>.
- SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (2011). Política Educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- TORRES, Rosa Maria. (2001). Educação para Todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- UNESCO. (1998). A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997). Santiago- Chile: UNESCO-SANTIAGO.
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990. Unesco.
- UNESCO. (2001). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa.
- UNESCO. (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Cuba., 2002. Disponível em <http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>.
- UNESCO. (2014). Acordo de Mascate - Global EFA meeting. Maio de 2014. Disponível em <http://www.unesco.org/new/file-admin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf>.



UNESCO. (2015). Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coréia do Sul. Declaração de Incheon Educação. Maio de 2014. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.

VALLE, Javier M (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. Revista Española de Educación Comparada, n. 20, jlh.



A política de inclusão educativa e as mudanças institucionais: estudo comparado entre Brasil e Uruguai

de Souza Fiala, Diane Andreia

FATEC-Itu, Centro Paula Souza, Itu, São Paulo, Brasil
diane.fiala@fatec.sp.gov.br

Aguilar, Luís Enrique

Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil
luis.aguilar@merconet.com.br

Resumo

O texto trata da temática de como as políticas interferem no cotidiano das instituições e como o estudo da formação da agenda e formulação da política são importantes por sinalizarem os possíveis cursos de ação que ocorrerão no curto, médio e longo prazo. O principal problema de pesquisa foi: a análise de como se deu a formação da agenda e formulação da política inclusão educativa e expansão da educação profissional e tecnológica em ambos os países (Brasil e Uruguai) dá indícios das mudanças que aconteceriam com essas instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETs, Brasil) e Universidad del Trabajo (UTU, Uruguai)? A hipótese inicial é que a partir da formação da agenda e formulação da política obtém-se informações e interesses que auxiliam no processo de documentar as mudanças pelas quais passaram ambas as instituições estudadas. Por este motivo o objetivo geral é apresentar os resultados da análise da arena política que causaram as principais mudanças institucionais que ocorreram nos CEFETs e UTU em decorrência da formação da agenda e da formulação da política de inclusão educativa e expansão da educação técnica e tecnológica no período 2004-2014. O tema é importante porque envolve instituições respeitadas que pleiteavam se transformar em Universidades Tecnológicas antes da política de inclusão educativa e expansão do ensino superior que aconteceu por meio dos cursos superiores de tecnologia em ambos os países estudados no período 2004-2014. Esses contextos de interesses, arena política, mudança de curso de ação e implementações que se desviavam dos planos iniciais mudaram o curso de ação das instituições que estão sendo estudadas. A metodologia inclui revisão bibliográfica e análise da arena política, com suporte da teoria da política da libertação de Enrique Dussel. O resultado esperado é brindar informações relevantes que permitam compreender o processo e ainda tragam contribuições para novas pesquisas que possam ser desenvolvidas a partir dos resultados obtidos.

Abstract

The text deals with the theme of how policies interfere in the daily life of institutions and how the study of the formation of the agenda and formulation of the policy are important for signaling the possible courses of action that will occur in the short, medium and long term. The main research problem was: the analysis of how the formation of the agenda and formulation of the policy included educational inclusion and expansion of professional and technological education in both countries (Brazil and Uruguay) gives indications of the changes that would happen with these institutions: Federal Center for Technological Education (CEFETs, Brazil) and Universidad del Trabajo (UTU, Uruguay)? The initial hypothesis is that from the formation of the agenda and formulation of the policy we obtain information and interests that help in the process of documenting the changes that have undergone both institutions studied. For this reason, the general objective is to present the main institutional changes that occurred in the CEFETs and UTU due to the formation of the agenda and the formulation of the policy of educational inclusion and expansion of technical and technological education in the period 2004-2014. The theme is important because it involves respected institutions that claim to become technological universities before the policy of educational inclusion and expansion of higher education that happened through the superior courses of technology in both countries studied in the period 2004-2014. These contexts of interests, political arena, change of course of action and implementations that deviate from the initial plans have changed the institutions being studied. The methodology includes bibliographical review and policy analysis, supported by the theory of the politics of the liberation of Enrique Dussel. The expected result is to provide relevant information to understand the process and still bring contributions to new research that can be developed from the results of this research.

Palavras chave: Educação Profissional e Tecnológica, Análise da política, Agenda pública, Estudo comparado, Política da Libertação.

Keywords: Professional and Technological Education, Policy Analysis, Public Agenda, Comparative Study, Liberation Policy.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.073>



INTRODUÇÃO

Na década de 1970, com a aceleração do crescimento econômico, aconteceu a expansão da oferta de ensino técnico e profissional no Brasil. Então, em 1978, as Escolas Técnicas Federais dos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos (Brasil, 1978).

Em 1994, os CEFETs viraram a unidade padrão do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, absorveram as atividades das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais, cujo objetivo era preparar o país para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990 (Brasil, 1994).

Em 2008, o sistema foi reorganizado com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que absorveram os CEFETs e as Escolas Técnicas remanescentes (Brasil, 2008). Com mais de cem anos de vida, a agora denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 38 Institutos, dois CEFETs e uma Universidade Tecnológica Federal que são instituições procuradas por milhões de brasileiros interessados em formação profissional de alta qualidade, voltada à inclusão e mobilidade social, principalmente das pessoas sem acesso à universidade pública ou educação privada e que precisam se qualificar para ter condições de ingresso ao mercado de trabalho (Mec, 2018).

Os dois CEFETs que não quiseram se incorporar como IFs foram os dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, porque assim como o do Paraná os três primeiros CEFETs pleiteavam transformar-se em Universidades Tecnológicas e apenas o do estado do Paraná logrou tal objetivo.

A UTU, atualmente também conhecida como Consejo de Educación Técnico Profesional, é uma instituição pública de ensino médio e tecnológico que foi criada em 1878 em Montevideu, sob o título de Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENDAYO) que, em 1916, se transformaria na Dirección General de la Enseñanza Industrial e em 1922 se inauguraria a Escuela de Mecánica y Electrotecnia, com a Ley n. 10.225 de 9 de setembro de 1942 se criou a Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 2018).

A Ley n. 19.034 de 8 de janeiro de 2013 criou a Universidad Tecnológica (UTEC) que ficaria encarregada da gestão dos Institutos Tecnológicos Regionales, com isso a UTU perdeu a possibilidade de conseguir a autonomia e de se transformar em Universidade Tecnológica.

Esses contextos de interesses, arena política, mudança de curso de ação e implementações que se desviam dos planos iniciais mudaram o curso de ação das instituições que estão sendo estudadas.

1. A PROPOSTA DE POLÍTICA DA LIBERTAÇÃO DE ENRIQUE DUSSEL

O professor e pesquisador Enrique Dussel entre os anos 2006 e 2010 organizou e publicou 3 livros onde apresenta sua proposta de uma política de libertação, a síntese deste material dá origem ao livro 20 teses de política, que é uma proposta de análise da arena política a partir do olhar da filosofia da libertação latino-americana.

O autor menciona a necessidade que há de uma nova teoria “debemos comenzar a crear una nueva teoría, una interpretación coherente con la profunda transformación que nuestros pueblos están viviendo” (2010, p. 8).

Essa ‘nueva teoría’ não responde às demandas da modernidade capitalista e colonialista dos últimos quinhentos anos e tampouco pode partir dos postulados burgueses ou do socialismo real (com sua impossível planificação perfeita, com a limitação da centralização burocrática, a irresponsabilidade ecológica e o vanguardismo da teoria e estratégia), pois o que se busca é uma nova civilização transmoderna e transc capitalista, indo muito além do liberalismo e socialismo real, em que o poder era um tipo de exercício de dominação e onde a política se reduzia à administração burocrática (Dussel, 2010).

O autor defende o rompimento com a esquerda tradicional e que esta precisa demanda uma renovação ética, teórica e prática. Defende uma mudança de pensamento para se aceitar e atuar frente à nova teoria, é preciso passar à responsabilidade democrático-política para se exercer o poder obediencial, o que para Dussel (2010) não é uma tarefa fácil de ser realizada por ser intrinsecamente participativa, sem vanguardismos, pois aprenderá com o povo e do povo o respeito pela cultura milenar,



suas narrativas míticas desenvolvendo, assim, o seu próprio pensamento crítico e as suas instituições – que deveriam integrar-se a este novo projeto.

Os principais desafios para a implementação da nova teoria centralizam-se na necessidade da criatividade, pois o século XXI a exige, pois, o socialismo, caso ainda tenha algum sentido, deveria desenvolver-se a partir do que o presidente da Bolívia, Evo Morales, denomina de revolução cultural. A criatividade clama pela criatividade dos povos (originais e dos excluídos).

Dussel (2010, p. 8) defende que a política “consiste em tener cada mañana un oído de discípulo, para que los que ‘mandan manden obedeciendo’”. Ou seja, para praticar o exercício delegado do poder obediencial, que vem a ser uma vocação à qual se convoca à juventude, sem os clãs, sem correntes que perseguem seus próprios interesses corrompidos por lutar por interesses de grupos e não do todo.

Para entender o político (como um conceito) e a política (como atividade) é preciso deter a análise em seus momentos essenciais. Em geral, o cidadão, o político de profissão ou vocação, não tem a possibilidade de meditar pacientemente sobre o significado de sua função e responsabilidade política.

Por este motivo a nova teoria surge como um projeto que requer e abre espaço para novos pensadores e pesquisadores, porque as 20 (vinte) teses estão situadas, em uma primeira análise no nível abstrato e vão ganhando a concretude com o desenvolvimento posterior.

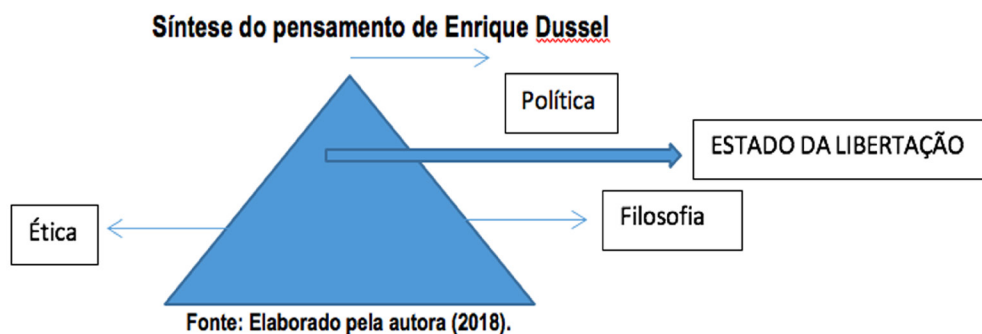
Sobre a estrutura metodológica da proposta as teses de 1 (um) a 10 (dez) são as mais simples, abstratas e fundamentais sobre as quais se constrói as demais e neste sentido segue a Marx quando faz menção que é preciso “ascender de lo abstracto al concreto” (Dussel, 2010, p. 9). As teses de 11 (onze) a 20 (vinte) são as mais complexas e concretas, pois integram a contradição que supõe que o povo toma a palavra e entra na ação como um ator coletivo.

Na primeira parte da análise é importante estudar os diversos momentos do político, seus níveis e esferas e, em especial em tempo de tanta corrupção, a questão dos princípios normativos da política. Em seguida, depois de abstrair os momentos mínimos do político, será o momento de ir ao nível concreto, conflitivo e crítico, tema da segunda parte da análise.

E lança a esperança de que no futuro novas teses deveriam situar esses níveis em um grau ainda maior de complexidade e concretude, levando-se em consideração a integração do tema colonial, pós-colonial, as metrópoles e o império, a luta da libertação contra essas forças internacionais a partir da pluralidade multicultural.

Também menciona que outras teses são possíveis de serem pensadas tendo em conta o máximo de complexidade que exige em pensar os processos de dominação e alienação em todos os níveis, os princípios normativos precisarão ser enfrentados e precisarão ser escolhidos alguns entre muitos (dentro da inevitável incertidão que envolve a democracia e seus caminhos) porque os povos não atuam como sujeitos puros “sino como bloques contradictorios, que frecuentemente en la historia traicionan sus reivindicaciones más profundas” (Dussel, 2010, p. 9).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).



No limite deste artigo apresenta-se a seguir as reflexões aplicando-se algumas dessas teses (1 a 6) ao caso da arena política dos CEFETs (Brasil) e UTU (Uruguai).



2. A ANÁLISE DA ARENA POLÍTICA

2.1. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (Brasil, 2005-2011)

A possibilidade de se transformar em uma universidade especializada é possível tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Resolução do Conselho Nacional de Educação RES CNE 2/9 e o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior e as versões do projeto de reforma da educação.

Durante o período 2004-2005 os CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná receberam incentivo político por parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2005 realizou-se o Seminário Nacional intitulado CEFET e Universidade Tecnológica, que contou com recursos da UNESCO, este seminário contou com edições regionais culminando com o evento nacional que aconteceu em Brasília, de 24 a 25 de outubro de 2005. Um dos objetivos do evento era prover apoio técnico para a definição de políticas públicas sobre a identidade e modelos de Universidade Tecnológica.



20 tesis de política de Enrique Dussel	Análise da arena política
<p>Tese 1: a corrupção do político, o 'campo' político, o público e o privado.</p> <p>Indicativo: Prestar atenção no desvio inicial: onde se perdeu o rumo de toda ação?</p>	<p>Desvio da ação: a partir de 2005 houve um debate sobre as universidades, sobre o que era a universidade, as críticas tecidas mencionavam que as universidades tinham "muros altos" sem interação com a sociedade e sem atender sua demanda (D'ÁVILA, 2015).</p> <p>Em 2006, algumas instituições, sem condições técnicas de se transformarem em universidades, pressionaram o governo, que recuou de sua decisão de nomear os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro como universidades tecnológicas, criando em 2007 o modelo alternativo os IFs (Jornal GGN, 2011).</p>
<p>Tese 2: o poder político da comunidade como potencia.</p> <p>Indicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar força que leva à impotência; - Buscar poder do povo que o protege; 	<p>De acordo com o Jornal GGN (2011) o CEFET do estado de Minas Gerais vivia, em 21 de abril de 2011, a maior crise de sua história, pois "[...] estava para demitir [...] 394 professores substitutos [...] resultado de uma decisão mal esclarecida e confusa do governo federal". Limitava o número de professores substitutos nas instituições do país em 20% do total de efetivos, mas no caso do CEFET de Minas Gerais o limite foi nulo. Entre 1995-2002 não houve concurso para reposição de docentes, os docentes iam se aposentando e os docentes substitutos foram contratados.</p>
<p>Tese 3: o poder institucional como potestas.</p> <p>Indicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder da comunidade não é real, precisa desabrochar; - Potesta: poder organizado, se institucionaliza tal poder. 	<p>Ao limitar em 0% o número de docentes substitutos e não permitir que a instituição realizasse concurso público há mais de 10 anos, o Ministério da Educação abriu a oportunidade para que docentes, alunos e até mesmo a diretoria do CEFET-MG questionassem se tal medida não seria "fruto de uma retaliação de um fato ocorrido em 2007", ou seja, o fato de que desde a década de 1990 o CEFET-MG pleiteava a oportunidade de ser Universidade Tecnológica.</p>
<p>Tese 4: o poder obediencial.</p> <p>Indicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representante cumprindo positivamente (pretensão de justiça) ou negativamente o papel de delegado; - Campo político: campo minado = redes, nós prestes a explodir, reivindicações não cumpridas. 	<p>As pressões políticas foram muito fortes, principalmente da classe política e da empresarial, que tem a percepção de que o país precisa de técnicos (D'Ávila, 2015).</p>
<p>Tese 5: fetichização do poder.</p> <p>Indicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Separação da potestas da potencia; - Debilita-se o poder político da comunidade; - Povo como servidor; - Correntes dos partidos = quotas de poder. 	<p>A proporção de 50% de formação de técnicos, 30% de formação superior e 20% de formação em licenciatura, era para evitar que os IFs se transformassem em universidades (D'Ávila, 2015).</p>
<p>Tese 6: a ação política estratégica.</p>	<p>O Concefet esboça as diretrizes de construção dos IFs, cuja Proposta foi instituída quase em sua totalidade com algumas ressalvas.</p>



2.2. A Universidad del Trabajo (Uruguai, 2005-2013)

Na tradição uruguaia não existia até pouco tempo atrás uma institucionalidade específica para a formação técnica de nível superior (Betancur & Clavijo, 2016). Mas a arena política de discussão sobre o tema se inicia em 2005 e envolve três momentos: o debate sobre a criação do Instituto Terciario Superior, a iniciativa de autonomizar a UTU e a discussão e formulação do projeto de lei que deu origem à UTEC.

Em 2005 o Uruguai elaborava a Ley General de Educación criando o Debate Educativo com apoio do Congreso Nacional de Educación em busca de consenso e de debate social (Betancur & Mancebo, 2010).

Em 2011, entrava na agenda política a possibilidade de criação de uma Ley Orgánica para que a UTU conquistasse a autonomia se transformando em Universidade Tecnológica, o que ajudaria a UTU a resolver seu grande problema: o desprestígio social (Lacuague, 2017).

20 tesis de política de Enrique Dusse	Análise da arena política
<p>Tese 1: a corrupção do político, o 'campo' político, o público e o privado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção no desvio inicial: onde se perdeu o rumo de toda ação? - Identificar fetichismo no poder. 	<p>Um documento foi apresentado em 2012, pelo poder executivo, com a finalidade de se modificar a natureza jurídica da UTU, para transformá-la em pessoa jurídica estatal.</p> <p>A oposição é contra o interesse do poder executivo, e, em 2009, esperavam pelo projeto de lei de institucionalização da UTEC e não de autonomia da UTU.</p>
<p>Tese 2: o poder político da comunidade como potencia.</p> <p>Indicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca por consenso; - Buscar poder do povo que o protege; 	<p>No informe final de 2007 faz-se menção às características que eram desejáveis para educação técnico-profissional. Entre as propostas indicava-se a revalorização da UTU e os incentivos à educação politécnica, recuperar o nome da UTU e coordenar trabalhos em conjunto entre UTU, UdelaR e a educação secundária tradicional. (Debate Nacional Sobre La Educación, Informe Final, 2007, p. 56).</p>
<p>Tese 3: o poder institucional como potestas.</p> <p>Indicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poder da comunidade não é real, precisa desabrochar; - Potesta: poder organizado, se institucionaliza tal poder; <p>Delegado atua em nome de todos e faz a mediação pelo e para o outro;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O poder do povo se objetiva ou se aliena no sistema das instituições públicas. 	<p>Para o ex Presidente José Mujica a melhor maneira de potencializar a educação técnico-profissional era empoderando a UTU, mas os legisladores oficialistas estavam em desacordo com o presidente, porque queriam a criação de uma Universidade Tecnológica num modelo diferente da UTU e a oposição entendia que a educação profissional deveria continuar baixo a gestão da ANEP e não da UTU e que a própria UTU deveria permanecer dentro da ANEP, desta forma, a autonomia da UTU contribuiria com a fragmentação do sistema educativo uruguaio.</p>
<p>Tese 4: o poder obediencial.</p> <p>Indicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos elitistas. - Campo político: campo minado = redes, nós prestes a explodir, reivindicações não cumpridas. 	<p>Primeiramente a ideia era de se criar Institutos Terciarios em uma rede de instituições públicas, co-governadas, distribuídas pelo território nacional, num modelo de gestão assumido em conjunto entre Universidade Nacional e ANEP, este assunto encerra-se em 2012, no Parlamento, depois de diversas tentativas de institucionalização.</p>
<p>Tese 5: fetichização do poder.</p> <p>Indicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Separação da potestas da potencia; - Correntes dos partidos = quotas de poder. 	<p>Para o, então, presidente José Mujica aquele foi considerado o maior fracasso de sua gestão, o fato de não lograr a autonomia da UTU, porque houve contradição dentro do próprio partido de apoio ao governo (Betancur & Clavijo, 2016).</p>
<p>Tese 6: a ação política estratégica.</p>	<p>A criação da Universidade Tecnológica, no ano de 2013, é vista como uma política inovadora, porque rompe com o monopólio universitária da UdelaR (Universidad de la República) e se torna a primeira instituição criada para oferecer educação técnica e tecnológica nos níveis de ensino superior.</p>



DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A comparação é permitida porque há semelhanças e diferenças: entre as principais semelhanças destacam-se o tempo cronológico da arena política analisada, o modelo de governo, o tipo de instituição e a expansão do ensino superior por meio de educação tecnológica, e entre as principais diferenças estão a constituição da arena política, a dimensão geográfica dos países estudados, o idioma, a legislação educativa, os dados demográficos e educacionais.

Ao se aplicar a análise da arena política de Enrique Dussel, expondo apenas algumas de suas teses (de 1 a 6, nível abstrato), tem-se um panorama de como a formação da agenda e a formulação da política de expansão da educação superior não respeita os atores que atuam na base dessas instituições e tampouco escutou-se as reais demandas sociais por educação superior.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (1978). LEI n. 6.545, DE 30 DE JUNHO DE 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm.
- BRASIL (1994). LEI No 8.948, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm.
- BRASIL (2008). LEI N.º 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.
- CEFET-MG. CEFET-MG já atende a todos os requisitos para se transformar em Universidade Tecnológica. CEFETMG é notícia. Março, 2010, Minas Gerais.
- D'Ávila, Carolina Machado (2015). A implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Unicamp, SP.
- DUSSEL, Enrique. 20 tesis de política. 1. ed. México: Siglo XXI, CREFAL, 2006.
- JORNAL GGN. A crise do CEFET-MG. Luis Nassif Online: Blogs. 21 de abril de 2011. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-crise-do-cefet-mg>.
- MEC. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/30000-uncategorised/55721-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>.
- UTU. Universidad del Trabajo del Uruguay. Disponível em: <http://www.ilo.int/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/utu/index.htm>.



Mainstream educational enrollment for students with SEN in the EU

Garcia-Garcia, Fran J.

University of Valencia, Valencia, Spain
garfran6@uv.es

Lopez-Torrijo, Manuel

University of Valencia, Valencia, Spain
lopezm@uv.es

Gil-Linares, Gonzalo

University of Valencia, Valencia, Spain
gonzalopedagogia@gmail.com

Abstract

Inclusive education is a relevant goal of the EU agenda. The educational reform started up in 70s has impacted on the current European educational enrollment. Regardless EU convergence, not every country has similar inclusion rates and that makes a multi-speed Europe in education, not as a political project but as a fact. After integration was overcome by inclusion and while inter and supranational declarations continue being written, we wonder on the mainstream educational enrollment rates for a better understanding of the European inclusive education. The rates of 28 countries have been analyzed. 25 of them are from the EU and 3 from the Schengen area. The dataset of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education was used for country data collection. Then, data were processed and three scores were obtained: students with SEN relative to the total school aged children; those of them in separate classes (mainstream centers) relative to those in formal educational settings; and students in special schools relative to the total students with official decision of SEN. Descriptive, relative data of each country is reported comparing findings, both demographics and educational enrollment rates. Whereas countries such as Austria, Belgium or Germany seem to be less inclusive, others like Cyprus, Italy or Spain appear to be European models for achieve inclusive education. New European educational policy trends, research lines and implication for practice are discussed.

Resumen

La educación inclusiva es un objetivo importante en la agenda de la UE. La reforma educativa iniciada en los años 70 ha impactado en la actual matriculación educativa en Europa. Al margen de la convergencia de la Unión, no todos los países tienen tasas de inclusión similares y eso implica una Europa a diferentes velocidades, no como un proyecto político sino como un hecho. Después de que la integración fuera reformulada como inclusión y a la vez que se continúan redactando declaraciones inter y supranacionales, nos hemos preguntado acerca de las tasas de matriculación educativa para una mejor comprensión de la educación inclusiva europea. Han sido analizadas las tasas de 28 países. 25 de ellos pertenecen a la UE y 3 al área de Schengen. Se utilizó la base de datos de la European Agency for Special Needs and Inclusive Education para la recogida de datos por país. A continuación, se procesaron los datos y se obtuvieron tres puntajes: porcentaje de estudiantes con NEE respecto al total de niños en edad escolar; aquellos que están en unidades específicas (centros ordinarios) con relación a los que cursan itinerarios de educación normalizada; y porcentaje de estudiantes en centros de educación especial con relación al total de alumnos con NEE diagnosticadas. Los datos descriptivos y relativizados de cada país se reportan comparando los hallazgos, tanto demográficos, como referidos a la matriculación educativa. Mientras que países como Austria, Bélgica o Alemania parecen ser menos inclusivos, otros como Chipre, Italia o España son modelos europeos para alcanzar la educación inclusiva. Se debaten las nuevas tendencias de la política educativa europea, las líneas de investigación y las implicaciones para la práctica.

Keywords: inclusive education, special educational needs, Europe, registration.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas especiales, Europa, inscripción.



INTRODUCTION

Inclusion is not a new framework for political and social action neither it is a pedagogical trend. The last decades have been influenced by the claim for this fundamental right to education for all. Far from being a solved, closed point in the EU agenda, Inclusive Education (IE) remains a goal both in politics and research. Politics and normative development in Europe will be displayed all along the text. As for research, many specialized meetings -such as the World Congress on Special Needs Education in Cambridge (Dec 2017) or the Inclusion International, 17th World Congress in Brimingham (May 2018)- are good indicators for vouching the relevance of this topic.

From normalization to integration

In the 60s, authors from Northern Europe and North America began to mint the term 'normalization' regarding people with cognitive disability. N. B. Mikkelsen incorporated it to the Danish law in 1959 and, later, Nirge (1969) and Wolfensberger (1972) defined the term in greater depth. The overall idea was to get a normal life through normal means for people with disability as much as possible.

At the end of the next decade it was published the Warnock Report in the UK (Warnock, 1978). A normal life would be achieved integrating the students with special educational needs (SEN) into mainstream centers according to report conclusions. 'Integration' triggered an educational reform that extended all around the European systems.

The reform was almost parallel in Sweden (Normalization Law of 1968), Norway (Amendments to the Education Law of 1975), England (Special Education Law of 1970, 1976 and 1981), France (Orientation Law of 1975), Italy (Law of March 30th, 1971), Portugal (Law on the Reform of the Teaching System of 1973 and 1979) and, out of Europe, in the United States (Public Law 93/112 of 1973, General Law on Special Education of 1975 and 1977). The commitment to normalization in Denmark did not differentiate any specific law, but included special provision within the general legislation (parliamentary decision of 1969 and circular of August 1975).

The first step to IE

After integration failed in the majority of the European countries, 'inclusion' appeared to be a new approach. IE implies to remove learning and participation barriers for every pupil. That requires specialized and individualized services in a common space. Enrolling students with SEN in mainstream educational settings with appropriate services is, therefore, the first step to inclusion. It is not enough to make IE real, but otherwise isolation becomes the main barrier.

In this moment and ahead, IE emphasizes: [1] the basic right to education for all, [2] diversity as a value, [3] mainstream educational settings as the most realistic, natural and effective ones, [4] participation and coexistence as a goals of every educational process, [5] a functional, common and adapted curriculum, [6] meaningful, cooperative, constructivist and reflective learning and [7] the complete involvement of the educational community.

These were the conclusions of the Regular Education Initiative of North America in the later 80s, led by Stainback & Stainback (1992), and afterward by Fulcher (2015); see also authors such as Slee in Australia, Ainscow, Barton, Booth and Tomilson in the UK, Ballard in New Zealand and Arnaiz, Echeita and Grau in Spain. Moreover, EI is an attitude, a set of values and beliefs, a better way of living together (Armstrong, 1999).

Beyond the mainstream enrollment, the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) established three key areas to be improved in educational centers: culture, politics and practices for inclusion. This cover a wide range of aspects, since early detection and intervention to job placement and daily life skills.



An unfinished portrait

IE is an ideal situation and, probably because of that, it is difficult to be completely reached. That is reflected by a number of inter and supranational documents. Table 1 shows some of them.

These conferences, declarations and even conventions transmit a clear message. Inclusion is a permanent claiming since 70s and this goal has not been overcome yet.

Table 1. International and European documents for IE.

Date	Organism	Document
Dec 1971	United Nations	Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons
Mar 1990	Unesco	World Conference on Education for All
Jun 1991	Unesco	Salamanca Statement
Dec 1997	European Parliament	Luxembourg European Council
Mar 2000	Unesco	International Consultative Forum on Education for All
May 2001	World Health Organization	International Classification of Functioning, Disability and Health
Mar 2002	European Congress	Madrid Statement
Dec 2006	United Nations	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
Nov 2008	Unesco	International Conference on Education, 48th session
May 2014	Unesco	Mascate Agreement
May 2015	Unesco	Incheon Statement
Nov 2017	European Commission	European Pillars of Social Right

Source: own elaboration.

Aim and research problem

In the beginning of the new millennium it has been pointed up global objectives such as achieving universal primary education (United Nations, 2015). Facing this kind of challenges, we have selected the EU to analyze mainstream educational enrollment of students with SEN. Out of other exclusion situations like extreme poverty, digital gap, illiteracy, etcetera, we have focused on special needs derived from permanent disability.

The aim is to compare inclusion rates throughout the member states for a better understanding of the current impact of the 70s educational reform in Europe.



METHOD

Comparative method has been applied defining comparative units, variables and procedure.

Units

A list of the units is shown in Table 2. EU member states located in the dataset of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Eadsne) were included. The Agency has also data from other countries of the Schengen area that were analyzed as a complement. Data from Belgium and the UK were differentiated by zones, as it was found in the database.

Instruments

The Eadsne descriptive stats (last modified Nov 8, 2016) were used for raw data collection. Other tests or instruments were not necessary.

Variables

Variables were school aged children (Var1), students with official decision of SEN (Var2), those of them in separate classes of mainstream centers (Var3), in formal educational settings (Var4) and enrolled in special schools (Var5).

Table 2. Comparative units.

EU member states			Schengen area
Austria	Germany	Portugal	Iceland
Belgium (Flemish)	Hungary	Slovakia	Norway
Belgium (French)	Ireland	Slovenia	Switzerland
Croatia	Italy	Spain	
Cyprus	Latvia	Sweden	
Czech Republic	Lithuania	UK (England)	
Denmark	Luxembourg	UK (Northern Ireland)	
Estonia	Malta	UK (Scotland)	
Finland	Netherlands	UK (Wales)	
France	Poland		

Source: own elaboration.

Procedure

The Eadsne data were transferred to Microsoft Excel 2016 and transformed in quantitative cells.

Variables provided by the Agency were codified and relativized. General data such as students in formal educational settings or school aged children were used as denominators.

Subsequent relative variables were Var2/Var1 , Var3/Var4 and Var5/Var2 .

The International Standard Classification of Education (ISCED) was used for blocking ages and, then, findings were contrasted between the comparative units.

RESULTS

First, demographics on school aged children with official decision of SEN is reported. Enrollment rates are shown below.

School aged children with SEN

Students with SEN among the total school aged children are not equally distributed. Each country has different rates. As shown in Figure 1, Scotland, Lithuania, Belgium (Flemish speaking community) and Slovakia are the EU zones with more relative pupils with SEN respectively. That does not mean that they have more students with SEN than others. Similar rates can be found out of the Union, being Iceland an example. There are also EU member states with rates under 3% of children diagnosed with special needs (see Luxembourg and Sweden), but the normal situation is a rate above 5%.

Generally, there are more students with official SEN in ISCED 2. Coinciding with the higher SEN rates, Lithuania, Belgium and Slovakia have also the greater imbalance between ISCED 1 and 2. In countries that only belong to the Schengen area, Iceland has the more imbalanced rates and Norway is more dissimilar between ISCED levels than the majority of the EU.

Data from Belgium (French speaking community) on school aged children was not available. This zone comprises 90% of the Brussels-Capital region plus the Walloon region, minus the children of the German-speaking municipalities.

Students with SEN in separate classes

Separating some pupils from the others in special classes could be an inclusive indicator inside mainstream schools. Even so, it really depends on the educational services that children who are separated would receive in mainstream classes. The point is whether the students with SEN have the major benefit in mainstream classes or not. Assuming that regular classes could be prepared for giving the appropriate educational services when needed, the rates on students with SEN in separate classes have been reported (Figure 2). However, this remark should be kept in mind.

Separate special classes in mainstream schools do not exist neither in Belgium nor in Malta. In Italy non-disabled students are not separated from pupils with SEN in mainstream schools. As for Germany, this is covered by data from special schools, so data in separated classes is missing. Special classes do also exist in the Netherlands, but there is no central registration. Sweden's data are not recorded at class level.

In Denmark and Austria there is a notably greater number of students with SEN in special classes in ISCED 2. In fact, in Denmark was found the highest rate of students in special classes. Other countries with high rates are Estonia, Finland and Slovakia, and out of the EU Switzerland. The Lowest rates were found in Croatia, Poland, Spain and England, all of them below 0,2%.



Students with SEN enrolled in special schools

While it is true that special separate classes could be an unclear indicator for IE, enrollment in special schools is a stronger exclusion sign. Figure 3 shows these enrollment rates. In the case of Belgium (French speaking community) data is missing for the years 2014-2015.

In the Netherlands all students with SEN are in special schools. Belgium (Flemish) and Sweden have enrollment rates above 80%. Austria, Denmark, Estonia, Germany, Latvia, Luxembourg, Poland and England have rates above 40% in at least one ISCED level. Switzerland have also a rate higher than 40% being out of the EU. This is to say, European countries out of the Union also reach 4 out of 10 students with SEN in special schools.

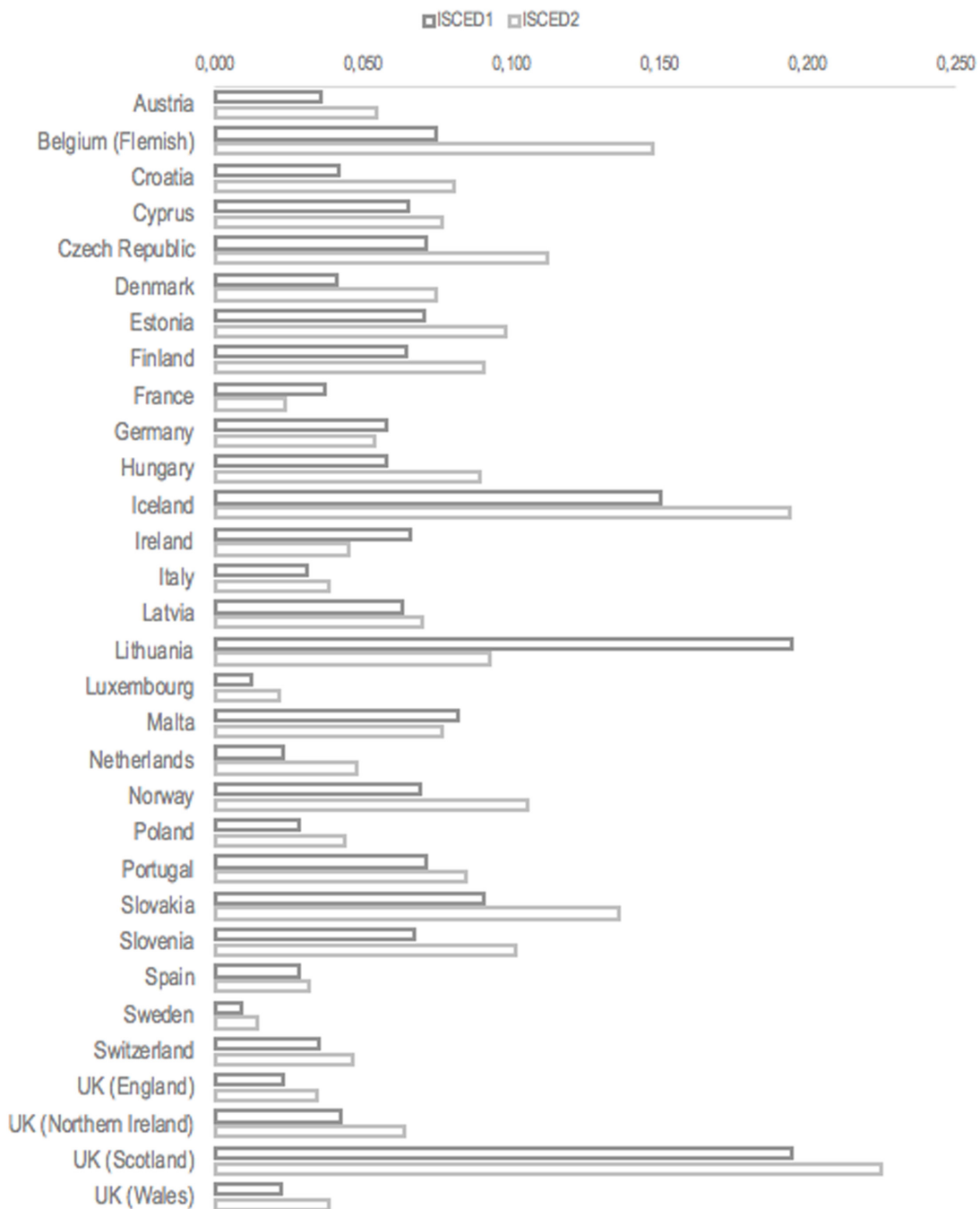


Figure 1. Students with SEN relative to the total school aged children (Var2/Var1) in 2014-2015.

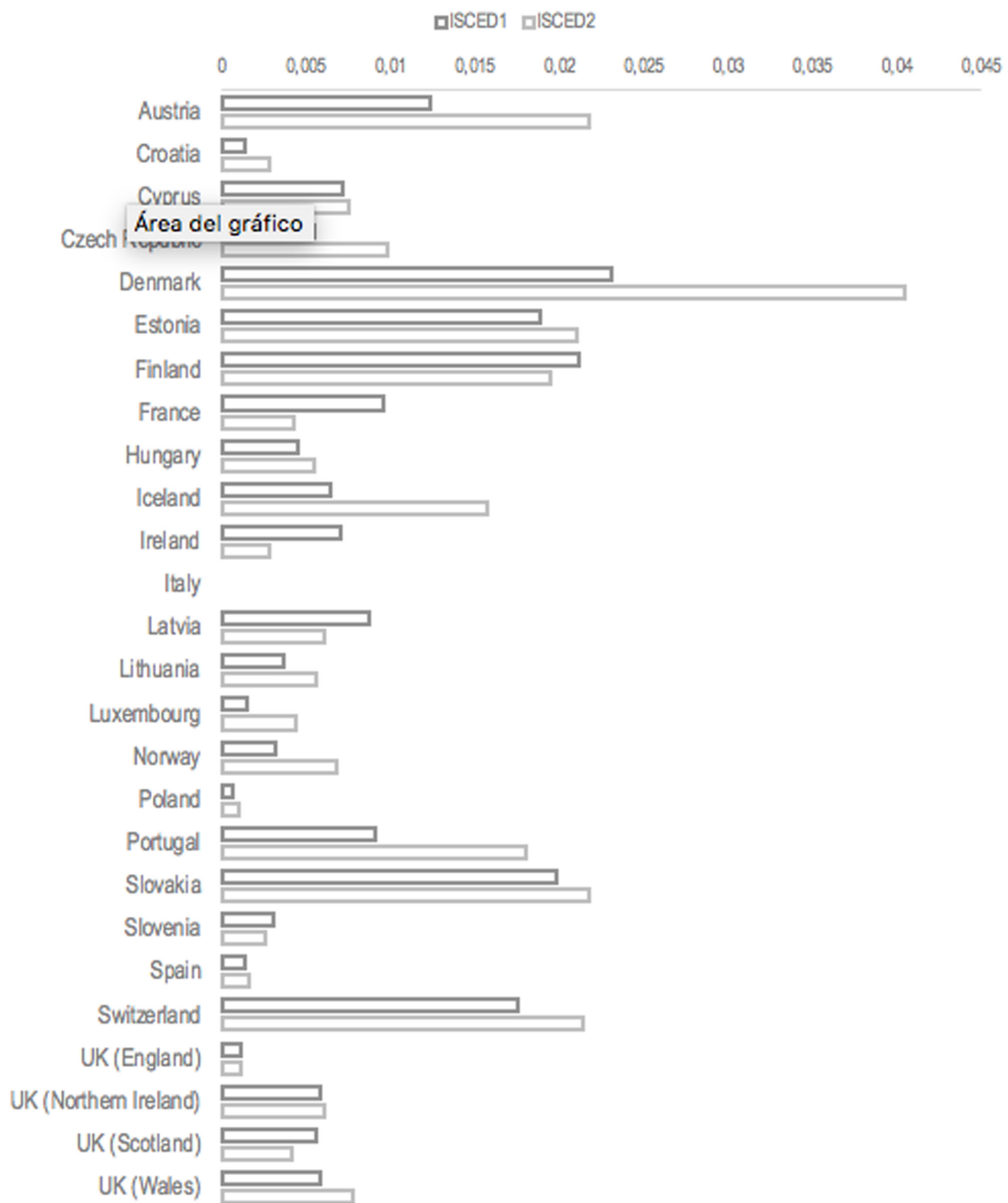


Figure 2. Students with SEN in separate classes by those in formal educational settings (Var3/Var4) in 2014-2015.



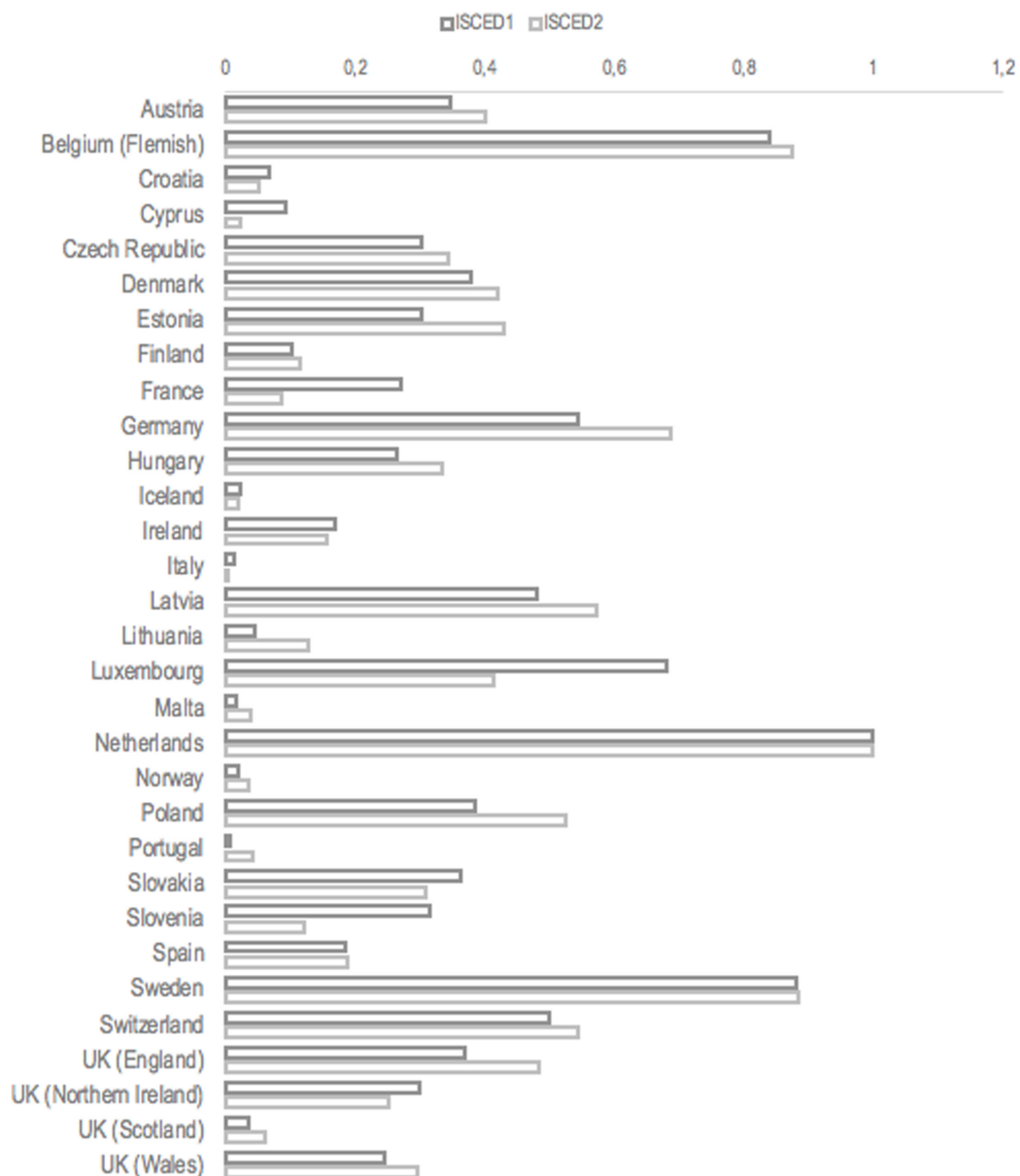


Figure 3. Students in special schools relative to the total students with SEN (Var5/Var2) in 2014-15.

Cyprus, Italy, Malta and Portugal have the lowest rates in the EU. The situation of Norway is very similar to Malta having both a notably greater number of students in ISCED 2, but Portugal have even more level differences. Out of the EU, Iceland is the country with lowest rates.

DISCUSSION

In the second decade of the 21st century we witness a scene quite similar to the first ten years. Cyprus, Italy and Portugal, among others, remain the more inclusive EU member states. Outside of the EU, Iceland and Norway maintain the lowest rates of enrollment in special schools. It draws attention the trend to geographical polarization. The highest rates of inclusion are in several meridional countries from the EU and only in a couple of northern states outside of the Union. For a reference, consult the work of Lopez-Torrijo (2009). The Netherlands, Belgium and Sweden, conversely, keep highest rates of special educational enrollment.

Although special separated classes are not a real indicator for inclusion, there are coincidences in contrast to special educational enrollment (e.g. Austria and Denmark).



Limitations

The study is based on SEN, but not every country has the same concept of SEN. One example of complex categories is Spain, where SEN are part of a general classification called 'specific needs for educational support' (see the Law for educational quality in 2013). However, other zones only have a general category for defining SEN. Consequently, diagnosis could vary depending on the country. That suppose a validity problem when studying SEN from comparative education.

The problem began around the year 2000 with national legislation processes to classify students with SEN. All included the term disability and differentiated between SEN and learning difficulties, but some legislative texts were more complete and detailed than others. Portuguese definitions, for example, specify disorders regarding speech, language, personality, behavior and health, as well as physical, social and attitudinal barriers due to the developmental environment. Disabilities were also defined as permanent if they were cognitive, motor, visual, emotional or personality, communicative, language or speech (see Royal Decree-Law No. 6/2001, art. 10; Decree-Law No. 7/2001 of January 18th, art. 8; and Decree-Law No. 156/2002 of June 20th).

European trends

In the light of the above, it is probably reasonable to think there is a lack of convergence between the EU member states when referring to IE or, at least, to inclusive educational enrollment. When it is about the European Higher Education Area, the purpose is the European convergence. The feeling is, as said in Spain, that EU 'start the house from the roof down'. Why not to start from the beginning, from ISCED 0 and 1? This lack of convergence for inclusion in the first educational levels makes a multi-speed Europe in education, not as a political project but as an evident fact.

On the other hand, there are many countries that have politics to improve IE and to ensure that good quality education is accessible for all (e.g. Law No. 2013-595 of July 8th and Decree No. 2014-1485 of December 11th, France; Law No. 107/2015 or 'Good School' legislation, Italy; the Framework for Education Strategy 2014–2024, Malta; Decree-Law No. 93/2009 of April 16th, Decree No. 192/2014 of September 26th and Decree No. 201-C/2015 of July 10th, Portugal). An educational paradigm based on learners and learning is increasingly developing in the EU. The European Commission (2016) has improved its agenda for competency-based learning two years ago. The aim is to enhance the skills acquisition and to train safer and more active European citizens. This should lead to lifelong learning and education for all in the same way that IE leads to social inclusion. People with SEN are also citizens in the EU and are subject to it.

Along with politics, European authors still highlighting the importance of listening to the pupils' voice as a strategy for IE (Ainscow & Messiou, 2017; Simón Rueda, Echeita, & Sandoval Mena, 2018). Moreover, the human development and capability approach is having a worldwide impact by the hand of authors such as A. Sen and M. Nussbaum, one from India and the other from the USA. Specially, education is a relevant, influential knowledge area in this sense (Ibáñez-Martín & Fuentes, 2017).

Another relevant point is teacher education. In most countries, teachers have an obligation to take part in continuing training according to the last report of the European Commission (2018).

Educational challenges

Defining a common concept of SEN in national legislations remains a challenge to overcome. The International Classification of Functioning, Disability and Health could be a good reference for it.

Many EU member states maintain high exclusion rates for students with SEN compared to others. European IE convergence is another challenge, taking the lowest rated countries as a model.

Legislations are ambiguous and there is a need for decentralization in Ministries' competencies for a better educational services coverage.

IE is a bet today for the best European citizenship of tomorrow.



BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 4, 1-17. doi:10.1007/s10833-017-9312-1.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87. doi:10.1080/136031199285200.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- European Commission. (2016). Competence frameworks: the European approach to teach and learn 21st century skills. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>.
- European Commission. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/708723.
- Fulcher, G. (2015). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education, Policy, and Disability*. London: Routledge.
- Ibáñez-Martín, J. A. & Fuentes, J. L. (Eds.) (2017). *Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Madrid: Dykinson S.L.
- Lopez-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1), 1-20. https://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its human management implications. In R. Kugel and Wolfensberger (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp.179-195). Washington: Presidents on Mental Retardation.
- Simón Rueda, C., Echeita, G., & Sandoval Mena, M. (2018, in press). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Cultura y Educación*, 30, doi:10.1080/11356405.2017.1416741.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- United Nations. (2015). *The Millennium Development Goals Report 2015*. New York: UN.
- Warnock, H. M. (Chm.). (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human service*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.



Aportaciones político-educativas de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2C) en Europa. El éxito del fracaso

García Redondo, Eva

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
evagr@usal.es

González López, Víctor

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
vgl@usal.es

Revesado Carballares, David

Facultad de Educación- Universidad de Salamanca, Salamanca, España
drevesado@usal.es

Resumen

En las últimas décadas, estamos comprobando cómo se está produciendo un constante flujo de iniciativas pedagógicas que pretenden poner solución a la exclusión social y económica de los más jóvenes. Sin duda, es la iniciativa europea Second Chance Schools (E2C), que cumple en estas fechas 20 años de aplicación, la que de manera más firme, organizada e institucionalizada, se ha configurado como imprescindible para alcanzar la igualdad de oportunidades desde la Escuela.

Valiéndonos del método de revisión bibliográfica, en combinación con el enfoque sociocrítico, pretendemos conocer cuáles son los orígenes de esta propuesta, que anticipamos a mediados de los años 90, cuál es su evolución político-educativa así como, finalmente, el reflejo que esta presenta, en la actualidad, en los distintos países de Europa. Conseguiremos, de este modo, descubrir, por un lado, si la E2C puede y debe ser considerada como una acción de carácter supranacional y, por otro, si esta es un garante de equidad educativa capaz de alcanzar éxito a partir del fracaso. Para ello, remitimos una discusión en la que ponemos sobre el papel aquellos pros y contras, ventajas y desventajas, de esta apuesta socioeducativa tan alabada como criticada, concluyendo, finalmente, con un planteamiento novedoso respecto a las potencialidades y posibilidades que, aún poco reconocidas u ocultas, creemos que tienen estas escuelas de la oportunidad.

Abstract

Over the last decades, we have confirmed how a constant flow of pedagogical initiatives have tried to solve the social and economic exclusion of the youngest. Definitely, the European initiative "Second Chance Schools" (E2C), which is celebrating its 20 years of application, has become essential to achieve equal opportunities from the School, thanks to its firmness, organization and institutionalization.

Our proposal includes a bibliographic review in combination with a socio-critical approach. We intend to know what its origins are -which we anticipated in the mid-90s-, what its political- educational evolution is as well as the reflection it currently presents in the different countries of Europe. In this way, on the one hand, we will discover whether the E2C can and should be considered as a «supranational action» and, on the other hand, whether it is an educational equity guarantor essential to achieve success after failure. To this end, we are expounding a discussion in which we put on paper the pros and cons, advantages and disadvantages, of this socio- educational bet, as praised as criticized, concluding, finally, with a novel approach regarding the potentialities and possibilities that, still little recognized or hidden, we believe that these «opportunity schools'» have.

Palabras clave: Escuelas de Segunda Oportunidad, equidad educativa, igualdad de oportunidades, exclusión, Europa.

Keywords: Second Chance Schools (E2C), educational equity, equal opportunity, exclusion, Europe.

INTRODUCCIÓN

Es bien sabida la importancia que la educación tiene en la construcción de la persona entendida como ser social, profesional y cultural, sin embargo y pese a ello, siguen siendo contadas las iniciativas que atienden las singularidades de los estudiantes que no alcanzan los patrones de rendimiento socioeducativo considerados como aceptables para la promoción escolar.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.075>



Las Escuelas de Segunda Oportunidad, traducción al castellano que ha tomado la propuesta europea Second Chance Schools (E2C), nacieron en 1995 con la idea de «promover la inserción social y educativa de un alumnado en general muy vulnerable y en evidente riesgo de exclusión» (Corchuelo, Cejudo, González-Faraco, Morón, 2016, p. 95). En otras palabras, las E2C tratan de fomentar, a través de sus políticas, la igualdad de oportunidades.

El «Libro blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y aprender», publicado por la Comisión Europea (1996), reconoce varios de los problemas más acuciantes del espectro educativo. La desigualdad, la exclusión y la falta de referentes sociales asumen un punto de partida cada vez menos excepcional y, por ende, más habitual y cotidiano. La preocupación en Europa radica en hacer frente a un panorama que resulta desolador, más aun cuando centramos nuestra atención en España, uno de los países de la Unión con mayor tasa de fracaso escolar, aunque no solo de manera exclusiva, puesto que encontramos ejemplos en Alemania, donde su esfuerzos van «from motivation driven by structure and content, through to financial incentives, increase in prestige and a more attractive programme» (European Commission, 2018) o en Francia, donde la constitución de la Association Nationale des Écoles de la 2e Chance ha supuesto un impulso imprescindible para los entre 100.000 y 130.000 alumnos desahuciados del sistema educativo, «providing them with a pathway to employment, combining professional and social support» (European Commission, 2018a).

Sea como fuere y adoptando diversas formas, el fomento y la garantía educativa es un derecho reconocido en todos los países de Europa, que supone, en la práctica, un compromiso incumplido y restringido, en ciertos sentidos, por falta de opciones válidas para su consecución. De todo ello intentaremos dar cuenta en las próximas líneas, mostrando qué son las escuelas de Segunda Oportunidad en Europa, quiénes son sus destinatarios, directos e indirectos, qué modelo pedagógico y fundamentos asume esta propuesta y, finalmente, sobre qué propuestas futuras se ha avanzar a nivel político educativo para construir un formato de escuela oportuna.

1. QUÉ SON LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Como anticipábamos, el panorama educativo europeo se ha visto modificado, en las últimas tres décadas, con el fin principal de dar opción a la inclusión de un alto porcentaje de estudiantes que no encontraban encaje en los modelos tradicionales de Escuela. Desde 1995, el interés de las políticas socioeducativas de la Unión Europea se ha centrado en la conformación de modelos más flexibles y ciertamente proactivos. Como bien apunta García (2005) las escuelas reactivas, que siguen siendo una rémora de nuestra cultura y tradición, están dando paso, progresivo y firme, hacia modelos que favorecen formas de trabajo y experiencias mucho más amplias, consecuentes y sociales. Las escuelas proactivas se encuentran, por el momento y de manera mayoritaria, fuera del sistema formal y suponen ejemplos que remiten alta capacidad adaptativa y de permeabilidad socioeducativa. La innovación, la porosidad y la prioridad individual superan los modelos tradicionales de una única escuela, con una exclusiva metodología y unos contenidos estancos. Estamos, por tanto, asumiendo un cambio de paradigma de escuelas reactivas, donde prima la meritocracia, la homogeneidad y el centralismo (Marchesi, 2003) hacia escuelas proactivas, donde se fomenta lo individual, la heterogeneidad y la diversidad.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad son, por tanto, espacios educativos encargados de «desarrollar programas específicos para atender a la población que no lograba terminar su escolarización con éxito y quedaba excluida económica y socialmente, generando al Estado importantes gastos en subsidios sociales» (Corchuelo y Cejudo, 2013, sp.). De esta definición se extraen dos importantes hechos. El primero el que tiene relación con la esencia de las propias escuelas en cuanto que reflejan auténticas prácticas pedagógicas donde prima el quién y no el cuánto y «revelan una atención cuidada a planes de aprendizaje personalizados; cultivo de habilidades de empleo, de habilidades para la vida y participación en experiencias de trabajo como parte integrante de la oferta formativa; reconocimiento del potencial de aprendizaje de actividades de distinta naturaleza, no sólo las académicas; y, en general, la importancia de desarrollar enfoques de intervención integral y holística» (González y San Fabian, 2018, p. 53). El segundo, que son instituciones que asumen responsabilidad política por una cierta «obligación» de defensa del sistema social público y de la igualdad de oportunidades. Es, en este sentido, en el que Fernández (s.f), citando a Osten (2000), destaca algunos de los rasgos que componen estas Escuelas y que se refieren a:

1. Ser considerados como proyectos con una amplia dimensión europea, lo que supone un carácter transnacional, flexible e integrado.
2. Regirse por los protocolos y directrices que marca la Comisión.



3. Autoconstituirse como espacios con una gestión local y regional.
4. Participar de manera activa en la propia organización y sostenimiento, estimando que el éxito o fracaso de las mismas depende del trabajo diario de las mismas.
5. Favorecer una metodología alejada de convencionalismos y caracterizada por la atención a las necesidades en un orden prioritario y ajustado a las expectativas.
6. Responder a patrones educativos asentados sobre la construcción de un aprendizaje permanente en los ámbitos formal, no formal e informal.
7. Fomentar las relaciones entre diversas instituciones con las que se comparte fines, estrechando lazos, realizando aportaciones, compartiendo.
8. y, finalmente, evitar que se conviertan en «ghettos», optando más por la idea de alternativa real, factible y aceptada a nivel social y político-educativo.

Sin embargo, destacamos, en este punto, el caso de Finlandia que, aun siendo considerado como uno de los mejores países europeos y mundiales a nivel educativo (así lo indican los resultados de los últimos informes PISA), mantiene la no necesidad de escuelas de segunda oportunidad segregadas de las habituales dirigidas a adultos. Ello nos da muestra de la gran diversidad de problemática existente en Europa en lo que a fracaso escolar se refiere, mostrándonos realidades altamente diversas.

2. DESTINATARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS.

Aquellos países que han establecido Escuelas de Segunda Oportunidad reconocen beneficiarios que no son sino aquellos que más lo necesitan. Hablamos de jóvenes, hasta los 25 años, que no encuentran en la escuela reflejo de su cultura (Prieto, 2015) y que, por diversas causas que explicaremos a continuación, se han visto excluidos de un sistema único y cerrado de educación.

La Escuela legitima una cultura, la de la mayoría, que en un gran número de ocasiones no responde a los valores, principios y necesidades de la totalidad. Siendo así, esta reproduce un modelo único de pensamiento, sentimiento y evolución que remite confrontaciones ciertamente evitables. Es, en este objetivo, en el que se centran estas Escuelas entendidas para aquellos estudiantes que necesitan de un acompañamiento distinto al de la mayoría, alumnos que, según indica San Fabián (1999), sufren una discontinuidad pedagógica entre etapas educativas.

Centrándonos en los destinatarios directos y al hilo de lo anterior, conviene reseñar que son muchas las características que estos jóvenes presentan de manera común. Tal y como afirman Côté y Bynner (2008), «la exclusión social tiene sus antecedentes en una vida doméstica desfavorecida, la falta de apoyo de los padres a la educación y el rendimiento continuo deficiente a través del sistema educativo» (p.255). Por tanto, problemas familiares, comportamentales, fracasos educativos continuados, marcados por el absentismo e incluso el abandono, inmadurez, falta de alternativas y posibilidades laborales, ausencia de apoyo público así como de capacidad para resolver conflictos, propios y ajenos (Wilkinson y Pickett, 2010), son solo algunas de ellas. Por su parte, los destinatarios indirectos, sociedad y familia, entendemos que se benefician de estas iniciativas pedagógicas en tanto que conforman espacios aprovechables no solo para los jóvenes sino para el desarrollo cívico de la comunidad. En este sentido, se torna imprescindible el trabajo de las E2C como agentes dinamizadores del cambio político, lo que propone Echeita (2013) como proyecto exigente y exigible que permita alcanzar el desarrollo de todas y cada una de las capacidades y ritmos de los talentos excluidos (Corchuelo, Cejudo, González-Faraco, Morón, 2016).

3. MODELO PEDAGÓGICO Y FUNDAMENTOS DE LAS E2C

El modelo pedagógico que defienden estas escuelas está basado en la búsqueda constante del éxito social fuera de los entornos escolares clásicos y formalizados. Así lo defienden Gasch y Navas (2017) puntualizando que estas instituciones han de centrarse en atajar la vulnerabilidad que padecen sus estudiantes. Esta misma idea es compartida por Olmos y Mas (2013) quienes añaden la idea de trabajar por alcanzar una participación efectiva inserta en auténticas comunidades. Para ello, resulta



imprescindible fundamentar su programa educativo sobre la idea ya clásica de que el trabajo es un derecho social y una forma de participación social (Wehmeyer, 1992), pese a reconocer la escasa oportunidad que, a día de hoy, ofrece el propio sistema laboral.

Siendo así, las E2C proponen un sistema educativo fundamentado en la flexibilidad, la práctica y el conocimiento técnico, elementos todos ellos que contribuyen a la construcción sociolaboral y personal de todos los individuos. Esta idea concuerda fielmente con la defendida en los años 90 por Delors (1996) y que alude a la necesidad de un aprendizaje permanente que reporte competencias en lo técnico y en lo práctico. No hablan ni defienden la idea clásica de meritocracia, ni tan siquiera la tendencia actual hacia la vulgarmente llamada «titulitis», sino la defensa de un programa que defienda la comunicación, la capacitación y el saber hacer, en todo momento y lugar, como elementos claves para la construcción de una nueva ciudadanía que contribuya al buen funcionamiento de los Estados (Corchuelo y Cejudo, 2015).

La orientación sociolaboral y socioeducativa es, en este sentido que venimos comentando, imprescindible a la vez que irrenunciable para la construcción de auténticos, genuinos y justos proyectos de vida. Es, por ello, por lo que sus planes de estudios giran en torno a la adquisición de competencias clave y habilidades laborales, ofreciendo a todo estudiante disfrutar de contextos educativos, sociales y laborales fiables, ricos y abiertos, permitiéndoles, por ende, el acceso a un empleo con un mínimo grado de cualificación. Ello requiere ofrecer a los alumnos, no solo conocimientos estancos y caducos, sino actitudes y habilidades prácticas, consecuentes con sus motivaciones, emociones y expectativas (Tiana, Moya y Luengo, 2011). Sin embargo, no todo es tan sencillo ni depende solo de las posibilidades abiertas por estos programas sino que, como defienden Fernández-Enguita, Mena y Riviere (2010), la última palabra la tiene siempre el educando quien es dueño de elegir si aprovechar o no esa segunda oportunidad que se le ofrece. Esta decisión particular se ve, en gran medida, condicionada por modelos de formación atrayentes que sean capaces de conectar con los intereses reales de los más jóvenes, cubriendo sus necesidades básicas sin reportarles el sentimiento de tiempo perdido, de entretenimiento improductivo o de desclasamiento (Bourdieu y Passeron, 2001). Partiendo de esta última circunstancia, se interpreta que reconocerse con una clase social ayuda a los individuos a posicionarse en situaciones más o menos favorables frente a la cultura que es habitualmente legitimada por la Escuela y que reduce, en este sentido, la sensación de desigualdad respecto a la propia conformación social.

Por todo ello, la flexibilidad e individualización, junto a las experiencias previas y la implicación de los empleadores son esenciales (González, 2017). No menos importante es el papel de los educadores en la construcción de tan importante empresa. Tal y como afirman Corchuelo y Cejudo (2015) «es labor de la comunidad educativa y del entorno establecer objetivos reales y asegurarse de que el alumnado conoce a la perfección la vía para conseguirlo (esfuerzo), cómo conseguirlo (aplicando sus capacidades al máximo) y para qué conseguirlo (para acceder a estudios superiores u obtener un título que le abra las puertas al mercado laboral)» (p. 89).

La ausencia de un sistema de sanciones, pese a la existencia de normas, remite un mayor grado de entidad al modelo pedagógico de estas Escuelas, asumiendo que la problemática y características del alumnado son particulares y diversas. Por tanto, la libertad es otro de los fundamentos de las mismas. Libertad para ingresar en las escuelas, para solicitar en cada momento aquellos aprendizajes que estimen más oportunos y adaptados a su situación y para comprometerse con un proyecto de equidad educativa.

En este sentido, los agrupamientos de los escolares se hacen atendiendo no a criterios biológicos, intelectuales o de nivel educativo sino a los intereses del propio alumnado. Así, la homogeneidad a la que antes aludíamos cuando hablábamos de escuelas reactivas queda reducida a la mínima expresión, favoreciendo la construcción de grupos interactivos donde la exclusión social es un riesgo menor. Se sienten, por lo tanto, «parte de» lo que reduce las ganas de rebelarse y abandonar.

Todo este conjunto de propuestas concretas, exclusivas de este tipo de escuelas proactivas, garantizan resultados mucho más efectivos.

4. PROPUESTAS FUTURAS

Pese a lo presentado hasta el momento, las E2C siguen siendo una iniciativa poco extendida, aún con el auspicio de la UE. Las escuelas no pueden resolverlo todo (Boal, 2017) y, además, no todos los territorios disponen de estos modelos pedagógicos de atención a la diversidad, lo que supone reducir los beneficios de su intervención a un puñado de «afortunados». Por tanto, las

políticas socioeducativas futuras deben de ir en la línea de la ampliación, no solo espacial sino también formal, de su marco de acción.

Seguir una senda en la que los valores sociopolíticos sean aprendidos y apropiados es vital para trazar una línea recta entre comunidad y Escuela. Asimismo, acabar con la exclusión y con el absentismo se tornan en importantes objetivos que han de perseguir las iniciativas políticas, considerando que la exclusión no es simplemente la falta de sentimiento de pertenencia sino que requiere de una acción y emoción personal en cuanto que miembro activo, participativo de una sociedad. Hablamos, por tanto, de formar auténticos ciudadanos, con derechos y deberes.

La resiliencia es, así mismo, la base sobre la que han de asentarse las propuestas futuras, considerando que solo disponiendo de esa capacidad se podrá hacer frente a los auténticos problemas que va ofreciendo la vida. Tomando en cuenta todo ello, la dificultad para aprender, característica clave de los alumnos de las E2C, se convierte en motivación para el avance en lugar de traba para el aprendizaje.

No menos interesante resulta la acción con el profesorado. Son ellos quienes deben garantizar la formación de estos sujetos activos y son ellos quienes deben de tener establecidas las prioridades pedagógicas de su intervención. Muchas veces, la falta de formación del colectivo docente ofrece trabas a la construcción de estos pequeños grandes hombres y mujeres, por lo que las propuestas futuras han de estar encaminadas a la capacitación excepcional de sus guías.

Como bien se indica en el informe El futuro de la política juvenil del Consejo Europeo: AGENDA 2020, resultado del encuentro internacional en Ucrania en 2008, toda política educativa ha de estar marcada por tres objetivos esenciales:

- Promover la integración de jóvenes excluidos socialmente.
- Garantizar el acceso de los jóvenes a la educación, la formación y la vida laboral, particularmente a través de la promoción y el reconocimiento de su educación no formal y su aprendizaje.
- Apoyar la transición de estos jóvenes del mundo educativo al mercado laboral, ayudándoles, por ejemplo, a que puedan conciliar su vida privada con su empleo (Corchuelo, Cejudo, González-Faraco, Morón, 2016, p.101).

Algunas de las iniciativas que se están poniendo en juego, en relación a ello, tienen lugar en países próximos. Por ejemplo, el país vecino, Portugal, ha comenzado a desarrollar políticas de integración educativa, concediendo a los aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo formal, en las Escuelas de Segunda Oportunidad, un valor similar a los que provienen del sistema tradicional. Siendo así, ofrece la posibilidad de otorgar títulos diversos o, en su caso, el reconocimiento de créditos por las competencias adquiridas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como se ha puesto de manifiesto en la presente comunicación, las E2C deben de ser entendidas como centros de formación motivacional y sociocultural, en donde el principal argumento de funcionamiento y finalidad sea la construcción y el empoderamiento de los alumnos.

En este sentido, estamos en disposición de afirmar que estas Escuelas alternativas aportan al panorama europeo un crisol de oportunidades para aquellos colectivos más carenciados, que han sido expulsados del sistema ordinario. Entendemos que la falta de conocimiento y reconocimiento de los distintos sistemas educativos ha dado lugar a la creación de estas Escuelas que desde hace más de dos décadas siguen trabajando por y para las personas.

Las escuelas proactivas, donde se permita atender a cada persona y donde cada una de ellas sea la protagonista de su propio proyecto de vida, se confirman como una buena opción dentro del plantel escolar actual.

Por otro lado, la significación de las personas, el reconocimiento de sus emociones, sentimientos y, por ende, de sus identidades, favorece la emancipación y conversión en auténticos ciudadanos. Es



esto lo que pretenden las E2C en aquellos países en las que se han establecido, considerando que aunque se trata de una iniciativa supranacional, solo algunos países, por necesidad o posibilidad, han hecho frente a un articulado más o menos formal de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonal, X. (2017). ¿Es posible educar en cualquier contexto? Recuperado de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/02/16>.
- Bourdieu. P. y Passeron, J. (2001). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Comisión Europea (1996). Libro blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y aprender. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Corchuelo, C. y Cejudo, C.M. (2013). Atención emocional, motivación y autoestima en el alumnado de las escuelas de segunda de oportunidad: 2-4 de septiembre de 2015 (pp. 83-94). Sevilla: CIECE.
- Corchuelo, C., Cejudo, C.M., González-Faraco, J.C., Morón, J.A (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 95-109.
- Côté, J. y Bynner, J.M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 11 (3), 251-268.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo «voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 110-118.
- European Commission (2018). EPALÉ. Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Recuperado de <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/adult-education-centres-germany-between-black-forest-and-europe>.
- European Commission (2018a). EU Results Examples of EU funded projects. Recuperado de https://ec.europa.eu/budget/euprojects/second-chance-school_en.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona. Colección Estudios Sociales, 29. Recuperado de <http://smartgroups.es/iesestuaria/wp-content/uploads/2015/06/Fracaso-Escuela-ObraSocialLaCaixa.pdf>.
- García, M. (2005) Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- Gasch y Navas (2017). Expulsados del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 478, 1-6.
- González, M. T (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado*, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (4), 17-37.
- González, M. T. y San Fabián, J.L. (2018) Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 41-60.
- Fernández, M. C. (s.f.). La educación inclusiva y las escuelas de segunda oportunidad. Recuperado de <http://apoclam.org/archivos-recursos-orientacion/Educacion%20inclusiva/Experiencias/educacion-inclusiva-y-escuelas-de-segunda-oportunidad.pdf>.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas-Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>.
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *REOP*. 24 (1), 78 – 93.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3),110- 125.
- San Fabián; J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. *Transiciones y tradiciones*. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- Tiana, A., Moya J. y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin.



Propuesta de indicadores para el estudio de los derechos de la infancia desde la Convención de los Derechos del Niño

Neubauer Esteban, Adrián

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Madrid, España
Adrian.neubauer@outlook.com

Resumen

Los derechos de la infancia tienen escaso estudio y repercusión en la Educación Comparada (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006), por diversas razones como la invisibilidad de los sectores vulnerables y la dificultad de acceso a informaciones de tipo cualitativo y cuantitativo en ciertas ocasiones en la materia.

De tal modo, en este trabajo, pretendemos aportar un conjunto de parámetros e indicadores que nos permitan llevar a cabo un estudio comparado a nivel supranacional, estatal o autonómico. Estos indicadores están directamente vinculados con la Convención de los Derechos del Niño, tratado e hito que podría calificarse como uno de los más importantes de la historia, tanto por su contenido, como por su gran apoyo a nivel mundial. Asimismo, este instrumento de evaluación se ha diseñado utilizando cada artículo como un parámetro, desglosado en diferentes indicadores, que a su vez, reflejan la vinculación con los diferentes artículos, no pudiendo olvidar el carácter holístico e integral de la Convención de los Derechos del Niño. Además, este instrumento cuenta con una escala Likert para el análisis de los datos y poder dar mayor profundidad al análisis. En definitiva, esta propuesta metodológica persigue la necesidad y el deseo de visibilizar a aquellos sectores más vulnerables en la sociedad, que actualmente son silenciados e invisibilizados por las estadísticas, impidiéndoles luchar y reclamar sus derechos, y la Educación Comparada, es un gran arma para la emancipación de los oprimidos.

Abstract

Infancy rights have a little and repercussion in Comparative Education (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006), for different reason as the invisibility of vulnerable sectors and the complexity of accessing to qualitative and quantitative information sometimes about the topic.

That way, in this researching, we pretend to contribute a bunch of parameters and indicators which allow as taking studies at supranational, national and autonomic level. There indicators are directly link to the Convention of the Rights of the Childs, treatment and milestone that could be calcified as one of the most important in the history, for its content, and for its world support. Likewise, this instrument of evaluation has been designed using every article as a parameter, slice in different indicators, that at their time, they reflect the link with the different articles, without forgetting the holistic and integral character of the Convention of the Rights of the Childs. Further, this instrument has a Likert scale for the analyse of the data and could realise a deeper analyses.

Definitely, this methodological proposal tries to attend to the necessity and the wish of make visible to more vulnerable sectors of the society, which actually they are muted and invisibilized for statistics, preventing them of fighting and claiming for their rights, and the Comparative Education, is a great weapon to emancipate to oppressed people.

Palabras clave: Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño, Derechos de la Infancia, Metodología, Evaluación.

Keywords: Human rights, Convention of the Rights of the Childs, Infancy Rights, Methodology, Evaluation.

INTRODUCCIÓN

Los derechos de la infancia han evolucionado notable y positivamente a lo largo de los siglos XIX y XX. Sin embargo, su situación actual sigue siendo crítica, como consecuencia de los constantes conflictos bélicos que existen en el plano internacional. Este fenómeno, sumado a las características



propias de los menores, les hacen ser un sector con gran riesgo de vulnerabilidad (Ravetllat Ballesté, I., 2015; Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018).

Este hecho se agrava por la invisibilidad que padecen los menores de edad no acompañados y los menores en territorios nacionales ante la falta de estadísticas o la manipulación de las mismas. El acceso a información sobre menores de edad no acompañados es complejo, especialmente en el caso de las niñas, pues suelen estar a merced de las mafias y las redes de tráfico de persona.

En vista de la dramática situación que padecen los menores a lo largo del planeta, es preciso que la investigación se comprometa y alinee a favor de los derechos de la infancia. Una forma muy adecuada para hacerlo sería a través de la Educación Comparada. A pesar de ello, los derechos de la infancia no han irrumpido con gran fuerza en esta metodología investigadora (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006). Por este motivo, en este trabajo, presentaremos un instrumento de evaluación con una batería de indicadores que permita a los investigadores visibilizar la situación de los menores, con el fin de poder tener un impacto positivo en la creación de políticas sociales, migratorias y educativas.

1. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA Y LA CONVENCIÓN DE 1989

En septiembre de 1990 entró en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño. Este nuevo tratado supranacional es el tratado más importante para proteger y promover los derechos de la infancia, tanto a nivel político, social, cultural, económico y civil (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2010; Gillet-Swan, J. y Vicki Coppock, 2016). De hecho, la Convención, ha sido el tratado con más apoyos a lo largo de la historia (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2008; Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2010; Gillet-Swan, J. y Vicki Coppock, 2016).

La Convención, supuso la culminación (hasta la fecha) de las declaraciones previas sobre los derechos de la infancia, la de Ginebra (1924) y los Derechos del Niño (1959). En el caso de las dos primeras declaraciones se enmarcaron y desarrollaron en contextos de conflictos armados y políticos, como la Primera Guerra Mundial, y a la guerra fría, respectivamente (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006). Sin embargo, la Convención, en palabras de Paulí Dávila y Luis María Naya (2006), debe ser enmarcada en un «contexto de fortalecimiento de los derechos humanos».

Es interesante pararse a reflexionar sobre la idea de que en un primer momento podríamos pensar que la Convención fue un tratado pensado y ratificado para atender a los derechos de la infancia en los países en vías de desarrollo (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2009). Asimismo, no podemos olvidar que los derechos de la infancia son vulnerados en todos los países del mundo de un modo u otro, he ahí la importancia de la autoridad, la universalidad y las obligaciones estatales que promueve la Convención (John I'Anson en Gillet-Swan, J. y Vicki Coppock, 2016).

La Convención tiene una línea continuista respecto a sus predecesoras en el marco de los derechos de la infancia. De tal modo, sus principales valores se podrían resumir en: 1) el derecho a la vida y al pleno desarrollo de la persona; 2) garantizar los derechos y libertades civiles y políticas; 3) el principio de no-discriminación; 4) y en último lugar, la gran aportación de dicho tratado, el interés superior del menor (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006; Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2008; Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2009; Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2010; Gwenneth Phillips L., en Gillet-Swan, J. y Vicki Coppock, 2016).

Sin embargo, todavía el discurso de los derechos de la infancia en Educación Comparada es muy escaso o nulo (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006). Asimismo, entendiendo a los menores como sujetos de derechos, es preciso abrir nuevas líneas de investigación en esta metodología con el fin de fortalecerla (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006). Por otro lado, también es preciso arrojar luz sobre la realidad de los menores de edad en los sistemas educativos, dando la importancia que merece al derecho a la educación, pues es un derecho vertebrador para los demás (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2006).

Por estas razones y con motivo de visibilizar y promover los derechos de la infancia desde la Educación Comparada, hemos diseñado este instrumento de evaluación a partir de la Convención.



2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

2.1. Contenido y presentación del instrumento de evaluación

Este instrumento de evaluación fue construido a partir de la lectura y la revisión analítica de la Convención de los Derechos del Niño (1989), de modo que a partir de los artículos y principios recogidos en dicho documento, se pudieran extrapolar las dimensiones, los parámetros e indicadores. La valoración de este instrumento es de carácter cualitativo y se desarrollará a través de una escala Likert (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni acuerdo en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo).

Para ello, se llevaron a cabo diversas categorías fundamentadas en los principios y artículos de la Convención, haciendo un total de seis dimensiones, las cuales de forma más detallada presentaremos y desglosaremos en sus parámetros e indicadores correspondientes, a la vez que los vinculamos con su artículo de referencia en la Convención:

1. No-discriminación (Art. 2) (Dimensión):

1.1. Discriminación (Parámetro)

1.1.1. Existe el principio de educación inclusiva en la legislación educativa (2) (Indicador)

1.1.2. La ley recoge la multiculturalidad como un elemento positivo y enriquecedor (2)

1.2. Lenguaje

1.2.1. Existen leyes contra el comportamiento (lenguaje, actitud, actividades) sexistas en la escuela (2)

1.2.2. Existen leyes contra el comportamiento (lenguaje, actitud, actividades) racista o los prejuicios en la escuela (2)

1.3. Medidas preventivas

1.3.1. Se promueve la realización de actividades a favor de la multiculturalidad desde la ley educativa (2)

1.3.2. Desde la legislación educativa se promueven los grupos de trabajo interactivos y flexibles (2)

2. Derechos y obligaciones para la protección contra los malos tratos (Arts. 3 y 19)

2.1. Seguridad

2.1.1. El aula cumple las medidas de seguridad según la normativa vigente (3)

2.1.2. Se prohíben los castigos corporales (3 y 19)

2.1.3. Se condena el trato vejatorio y ofensivo por parte del docente sobre el alumno (3 y 19)

2.1.4. Porcentaje de bullying en la escuela (3 y 19)

2.1.5. Los centros educativos tienen medidas para la resolución de situaciones violentas (3 y 19)

2.1.6. El Estado tiene medidas de prevención explícitas contra el bullying (3 y 19)

3. Libertad de expresión (Arts. 12, 13 y 17)

3.1. Derecho a expresar su opinión

3.1.1. Existe un medio o institución para que el alumnado exprese su opinión libremente (12)

3.1.2. Existen espacios y momentos para que el alumnado exprese su opinión de forma sistemática (12)

3.1.3. La participación activa del alumnado se recoge en la legislación educativa como algo positivo y obligatorio (12)



3.2. Reconocimiento de su opinión

3.2.1. El alumnado tiene capacidad y potestad para tomar decisiones relacionadas con la práctica docente

3.2.2. El alumnado tiene capacidad y potestad para tomar decisiones relacionadas con la normativa del aula

3.2.2.0.1. (12)

3.2.3. El alumnado tiene capacidad y potestad para tomar decisiones relacionadas con la organización y normativa del centro (12)

3.3. Buscar, recibir y difundir información y la posibilidad de acceder a los medios de comunicación críticamente

3.3.1. El alumnado cuenta con mecanismos e instrumentos para expresar su opinión de forma sistemática (13)

3.3.2. Se promueve la búsqueda autónoma de información crítica siguiendo el criterio de validez y reflexión crítica, por parte del alumnado (13 y 17)

3.3.3. La legislación educativa invita al docente a promover el análisis crítico de los medios de comunicación y la información que transmiten (13 y 17)

4. Libertad (Arts. 14 y 15)

4.1. Libertad de pensamiento

4.1.1. Se valora y reconoce la diversidad de ideas en la comunidad educativa (14)

4.1.2. El alumno puede expresar su opinión libremente sin efectos negativos (14)

4.2. Libertad religiosa

4.2.1. El alumnado puede practicar su fe libremente en el centro (14)

4.2.2. El alumnado puede estudiar su religión en el sistema educativo formal (14)

4.2.3. El alumnado conoce y valora la diversidad religiosa existente (14)

4.3. Libertad de asociación

4.3.1. El alumnado dispone de espacios y tiempos dentro del horario lectivo para reunirse (15)

4.3.2. El Estado y los centros educativos informan al alumnado sobre el derecho de libre asociación de los mismos (15)

4.3.3. Porcentaje y peso de las decisiones del alumnado en el centro escolar (15)

4.3.4. Existen asociaciones de estudiantes formadas por ellos mismos (15)

5. Menores de edad refugiados (Art. 22)

5.1. Atención especial

5.1.1. La legislación trata de forma explícita como contenido la situación de los niños refugiados (22)

5.1.2. La legislación trata de forma explícita como contenido la situación de los menores no acompañados (22)

6. Educación (23, 29 y 31)

6.1. Medidas de atención a personas con discapacidad

6.1.1. La ley educativa recoge los principios de normalidad e inclusión como pilares (23)

6.1.2. El docente debe llevar a cabo medidas didácticas inclusivas y de atención a la diversidad (23)

6.1.3. Existen centros educativos especiales para personas con discapacidad (23)

6.2. Desarrollo de la identidad cultural propia

6.2.1. El docente debe promover actividades para conocer y valorar la cultura propia (29)

6.2.2. Se favorecen actividades culturales en el entorno urbano desde la legislación educativa (29)



6.3. Derecho al juego

6.3.1. Las actividades de aprendizaje tienen un carácter lúdico (31)

6.3.2. El juego es la principal metodología que ha de utilizar el docente según la legislación educativa (31)

6.3.3. Se promueven actividades diversas y atractivas para el alumnado (31)

6.4. Actividades artísticas y expresivas

6.4.1. El alumnado puede expresar sus ideas y sentimientos a través del cuerpo, el movimiento y el lenguaje oral (31)

6.4.2. El alumnado desarrolla las capacidades artístico-expresivas de su cuerpo (31)

6.4.3. Se llevan a cabo actividades musicales en el centro educativo (31)

6.4.4. Se utiliza la pintura como medio de expresión de sentimientos por parte del alumnado (31)

2.2. Objetivos

Los objetivos que persigue este instrumento de evaluación son los siguientes:

1. Visibilizar los derechos de la infancia en las políticas educativas.
2. Identificar elementos que coarten o vayan en contra de los derechos de la infancia en las políticas educativas.
3. Permitir la comparación entre los diferentes Estados en materia de los derechos de la infancia en sus políticas y sus sistemas educativos.

2.3. Instrucciones de uso

Este instrumento debe de ser cumplimentado por un experto en derechos humanos y en educación, o bien por dos expertos, uno de cada campo para que complementen su visión y análisis. En último lugar, se deberán tomar como referencia los documentos educativos y organizativos del centro, además de las legislaciones estatales, autonómicas y/o provinciales correspondientes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han presentado una serie de parámetros e indicadores con el fin de dar mayor notoriedad y visibilidad a los derechos de la infancia. La elaboración de instrumentos así, siguiendo con la obra de Luis María Naya y Paulí Dávila (2006) se hace cada día más urgente debido al auge de los organismos internacionales como agentes clave para impulsar políticas supranacionales, internacionales y estatales para promover y garantizar los derechos de los niños y las niñas del mundo.

Para ello, la Educación Comparada debe alinearse a favor de esta problemática, pues puede ser de gran utilidad para denunciar las precarias condiciones de vida de muchos menores, o cómo éstos son incapaces de ejercer sus derechos ante las barreras que los Estados y la sociedad les imponen. En definitiva, en una sociedad globalizada donde la información es constante y abundante, la Educación Comparada debe luchar para arrojar luz sobre los derechos de los menores en las estadísticas, que en muchas ocasiones silencian sus voces y derechos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M. (2008). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. XXI. *Revista de Educación, Universidad de Huelva*, 10.
- Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M. (2010). Infancia, Educación y Códigos de la Niñez en América Latina. Un análisis comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 213-233.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Obtenido el 12 de abril de 2018 desde <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Ravetllat Ballesté, I. (2015). Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A (2018). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160.
- Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M. (2006). Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. *Revista de educación*, 340, 1009-1038.
- Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M. (2009). El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 61-76.
- Gillett-Gwan, J. & Coppock, V., (2016). Children's rights, educational research and the UNRCR. Past, present and future. Symposium books; 166 pp.



Ciclos cortos de Educación Superior en Europa: variabilidad institucional y dimensión social

Savall Ceres, Juana

Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España
j.savall@ufv.es

Resumen

La denominada educación terciaria de ciclo corto, que en el sistema educativo español corresponde con la Formación Profesional de Grado Superior, ha ido ganando terreno en Europa y se ha integrado en los marcos de cualificaciones de Educación Superior en muchos países. No obstante, sigue siendo un sector educativo generalmente desconocido, institucionalmente heterogéneo y con desigual valoración social en el entorno supranacional.

En la presente comunicación se profundiza en su origen y situación actual. Hoy en día, la ciudadanía activa y el compromiso social son cuestiones de especial interés para muchas de las instituciones que ofrecen Educación Superior de ciclo corto en toda Europa, dada la diversidad de su alumnado y su papel en el aprendizaje permanente.

Como ya se señaló en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO 2009) «en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. [...] La sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de Educación Superior, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos».

Abstract

The named short-cycle tertiary education which corresponds to the “Formación Profesional de Grado Superior” in the Spanish educational system, has gained ground in Europe and it has been integrated into the qualification frameworks of Higher Education in many countries. Nevertheless, it is still an educational sector generally unknown, institutionally heterogeneous and with unequal social assessments within the supranational context.

In the present notification its origin and actual situation are examined in depth. The active citizenship and the social commitment are issues of special interest for many of the institutions which provide short-cycle Higher Education in all Europe, because of their student diversity and their role in permanent learning.

As it was stated in the World Conference about Higher Education (UNESCO 2009) “at no time in history has it been more important to invest in higher education as a major force in building an inclusive and diverse knowledge society and to advance research, innovation and creativity. [...] The knowledge society needs diversity in higher education systems, with a range of institutions having a variety of mandates and addressing different types of learners”.

Palabras clave: Educación Superior, ciclos cortos, Formación Profesional, universidad, instituciones.

Keywords: higher education, short cycles, vocational training, university, institutions.

INTRODUCCIÓN

Hablar acerca de los llamados «ciclos cortos» de la Educación Superior no es algo nuevo. Ya en 1973, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) los caracterizó como «[...] la educación post-secundaria de menor duración con elementos vocacionales fuertes, generalmente bajo el sector no universitario de la enseñanza superior [...]». No obstante, su definición se encuentra todavía en la vanguardia de los debates políticos en muchos países (Cremonini 2010).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.077>



En esta comunicación se analizará el origen de este sector de la Educación Superior y su configuración en el ámbito europeo, destacando la diversidad de instituciones en las que se imparte y el heterogéneo perfil de sus estudiantes para, finalmente, destacar su dimensión social y valor en la cadena del aprendizaje permanente.

1. ORIGEN DE LOS CICLOS CORTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas décadas, la Educación Superior se ha diversificado institucionalmente, básicamente en dos dimensiones (Jacinto 2013). En sentido horizontal, se ha incrementado el número de universidades públicas y privadas que ofertan, asimismo, un mayor número de títulos universitarios. Esta diversificación horizontal de la oferta es aún mayor si se tiene en cuenta la expansión en los últimos años de la educación a distancia. En sentido vertical, los sistemas se diferencian habitualmente entre instituciones y programas universitarios e instituciones y programas no universitarios.

Como subraya Teichler (2009), a partir de los años sesenta apareció en Europa un nuevo sector de la Educación Superior, aunque dicha aparición se produjo en diferentes momentos en cada país. Los primeros modelos, es decir, las «politécnicas» británicas, los Instituts Universitaires de Technologie (IUT) franceses y la Fachhochschulen alemana, presentaban diferencias en no pocos sentidos, aunque en general compartían una serie de tendencias.

En primer lugar, González Silva (2006) afirma que su surgimiento constituye una respuesta de los Estados ante la incapacidad de los modelos universitarios existentes para recibir la creciente demanda de estudios superiores. Esta tendencia se cruza con las necesidades del sector empresarial y su demanda de funcionalidad de la Educación Superior con respecto a su adaptación a las condiciones del mercado de trabajo. Junto a las dos primeras tendencias, aparece la necesidad de revisión de los modelos universitarios en busca de flexibilidad y adaptación de las ofertas profesionales y de la organización para atenderlas, de un mayor control de la Educación Superior por parte de los gobiernos y de tender un puente al sector privado para generar un crecimiento que no supusiese las inversiones que el modelo universitario (con exigencia de profesionalización y carrera docente, instalaciones para la docencia y la investigación, etc.) requiere.

De esta forma, aunque las necesidades y voluntades se encaminaban hacia una misma dirección, las respuestas institucionales no fueron las mismas en esta diversificación de la Educación Superior. Se propusieron diferentes intentos para designar a esta esfera de la Educación Superior (Teichler 2009), mas nunca se alcanzó un consenso en cuanto al término más adecuado:

- Educación Superior de primer ciclo
- Educación Superior no universitaria
- «Sector alternativo» de la Educación Superior
- Educación superior técnica
- Educación superior profesional
- Etc.

No existe pues una denominación única ni un concepto unívoco. Más bien ante un campo difuso, con límites indefinidos, constituido por distintos tipos de instituciones.

2. TENDENCIAS EUROPEAS

La organización de los denominados programas de Educación Superior de ciclo corto es heterogénea en los distintos países europeos. Dichos programas generalmente están diseñados para ofrecer a los estudiantes conocimientos, destrezas y competencias profesionales. Suelen tener una base práctica centrada en una ocupación específica para preparar a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, también suelen dar paso a otros programas de Educación Superior.



2.1. Variabilidad de los programas

En un informe de la red Eurydice (2013) se subraya que tanto la tipología como el número de instituciones de Educación Superior presentan diferencias en los países del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Los centros de Educación Superior pueden variar en cuanto a su orientación, académica o profesional, ser de titularidad pública o privada, sostenerse con fondos públicos o privados, y presentar otro tipo de diferencias según el contexto específico de cada país.

En primer lugar, las instituciones de Educación Superior pueden tener una orientación académica o profesional. Sin embargo, la diferencia entre estos dos modelos es cada vez menos nítida. En muchos países persiste la antigua diferenciación formal entre ambos tipos de instituciones, pero en la práctica –en parte como consecuencia del Proceso de Bolonia– esta distinción está diluyéndose, o ya ha desaparecido por completo.

En el Comunicado de Berlín de 2003 los ministros instaron a que se estudiara más a fondo «la posibilidad y las vías para vincular la Educación Superior de ciclo corto con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones para el EEES». Los programas de corta duración se introdujeron dentro del Marco de Cualificaciones del EEES mediante la incorporación al mismo de una oferta adicional de ciclo corto o vinculándolos al primer ciclo.

El documento del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) asegura la compatibilidad de los niveles superiores del MEC con el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES), pero, aunque los resultados del aprendizaje de determinados niveles del MEC se corresponden con los descriptores de ciclo del MC-EEES y existen claras referencias cruzadas, no todos los países que han desarrollado programas de formación profesional superior en el nivel 5 del MEC los consideran equivalentes a la Educación Superior de ciclo corto.

No hay que olvidar que, por un lado, ambos marcos presentan ciertas similitudes pero responden a fines diferentes. El objetivo principal del MC-EEES es armonizar los sistemas de Educación Superior de Europa mediante la introducción de estructuras de titulación comunes con un número aproximado de créditos ECTS, aumentando así la transparencia, el reconocimiento y la movilidad, mientras que el MEC es un marco global que está mucho más orientado al mercado laboral.

En este sentido, en un reciente estudio del CEDEFOP (2014) se identifican 31 tipos de cualificaciones vinculados al nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones en los 15 países analizados.

Mientras que los anteriores estudios se habían centrado en un solo tipo de cualificaciones de nivel 5, las cualificaciones de la Educación Superior de ciclo corto, este estudio de CEDEFOP abarca todo tipo de cualificaciones de nivel 5 de los distintos subsistemas.

Como se demuestra en este estudio, el nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) abarca la formación profesional, la Educación Superior y la educación general, e incluye una variedad muy heterogénea de cualificaciones concedidas por un amplio abanico de instituciones de formación profesional y Educación Superior. La mitad de las cualificaciones de nivel 5 están reguladas por el sistema de Educación Superior o son impartidas por instituciones de Educación Superior (Bélgica-Flandes, Dinamarca, Irlanda, Francia, Croacia, Letonia, Luxemburgo, Malta, Países Bajos y Reino Unido).

Si se tienen en cuenta los resultados del aprendizaje de estas cualificaciones, la distinción entre la formación profesional y la Educación Superior puede resultar poco clara. Los vínculos entre las instituciones y los distintos tipos de cualificaciones también se van debilitando. En muchos casos, el modo de adquisición de las cualificaciones de nivel 5 también es muy flexible. Por ejemplo, el Diploma Universitario de Tecnología en Gestión de Empresas y Administraciones (DUT-GEA) francés, basado en el enfoque de los resultados del aprendizaje, se puede obtener por vías muy distintas: principalmente a través de los institutos universitarios de tecnología (IUT), formación profesional continua para los estudiantes que trabajan a través de, por ejemplo, el contrato de profesionalización (CP); a través de la validación de los aprendizajes adquiridos previamente (VAE)...



2.1.1. Introducción de la Educación Superior de ciclo corto

Centrándose en los ciclos cortos de Educación Superior, el objetivo general de un estudio comparativo, publicado en 2013 por la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), fue hacer un análisis detallado de ellos en 32 de los países signatarios de Bolonia. Su título resulta muy ilustrativo: Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link.

Se pueden distinguir tres grupos de países teniendo en cuenta las fechas en las que los distintos países han introducido la Educación Superior de ciclo corto. En primer lugar, Francia, los países de habla inglesa (Irlanda, Reino Unido), Noruega y Chipre introdujeron la Educación Superior de ciclo corto en los años sesenta o setenta. Un segundo grupo de países, formado principalmente por los países de Europa Central y Oriental (Bulgaria, República Checa, Hungría, Eslovenia), aunque también por Islandia (1990) y Letonia (2001), la introdujo como educación postsecundaria superior en los años noventa o principios del segundo milenio. Finalmente están los países que la introdujeron tras la adopción del MC-EEES y, en algunos casos, después de haber introducido/construido su propio marco nacional de cualificaciones (Bélgica-Comunidad flamenca, Bélgica-Comunidad francesa, Dinamarca, Malta, Países Bajos). En Bélgica y en los Países Bajos la introducción de la Educación Superior de ciclo corto fue un proceso de transformación de la formación profesional superior más que de introducción de algo completamente nuevo.

2.1.2. Oferta institucional

Una de las características de la Educación Superior de ciclo corto es que se ofrece en una amplia variedad de escenarios, no sólo en Europa sino en todos y cada uno de los países del estudio de EURASHE. Solo hay tres países donde la ofrece un único tipo de institución. En Islandia solamente las universidades ofrecen Educación Superior de ciclo corto y estas deben haber sido previamente acreditadas por el gobierno. En el caso de los Países Bajos, puede ser ofrecida en diferentes escenarios, aunque siempre se trata de universidades de ciencias aplicadas. En Turquía las universidades y las universidades pertenecientes a fundaciones son las únicas que ofrecen este tipo de educación, aunque puede ser organizada por escuelas administradas por fundaciones.

No obstante, en la mayor parte de los países del estudio (Bélgica-Comunidad flamenca, Francia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Portugal, Eslovenia, Turquía, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte, Reino Unido-Escocia), la Educación Superior de ciclo corto es ofrecida por instituciones de Educación Superior como universidades, universidades de ciencias aplicadas, institutos técnicos regionales o escuelas universitarias. La comunidad francesa de Bélgica también tiene la intención de organizar este tipo de educación en escuelas universitarias en un futuro. En Chipre, la República Checa, Dinamarca, España, Letonia, Malta, Eslovenia, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, las escuelas profesionales o técnicas (también) ofrecen Educación Superior de ciclo corto, y en Chipre, Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido también los centros de educación postobligatoria. En Flandes, la República Checa, Francia, Hungría, España y Luxemburgo, los centros de educación secundaria superior también pueden ofrecerla. En el caso de Flandes, esto ocurre únicamente en un programa (Enfermería) y, en la República Checa, suele tratarse de instituciones distintas dentro de un mismo centro de secundaria. En Portugal, los cursos de especialización tecnológica (CET, o cursos de Educación Superior de ciclo corto) los pueden ofrecer las instituciones de Educación Superior, la red de escuelas estatales, privadas y cooperativas, las escuelas profesionales, así como los centros gestionados total o parcialmente por el Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP). Por último, en Bélgica (comunidades flamenca y francesa), la Educación Superior de ciclo corto se ofrece en el marco de la educación de adultos, en los denominados centros de educación de adultos. Conviene señalar que, aunque en el pasado las instituciones belgas de Educación Superior apenas se centraban en los estudiantes adultos, el país posee una floreciente tradición de educación de adultos para la promoción social. Aunque en otros países también se atiende a este tipo de estudiantes, aquí los cursos para estudiantes adultos tienen lugar en diversos escenarios, como centros de educación postobligatoria, escuelas profesionales, universidades y escuelas universitarias. (pp. 39-40).



2.1.3. Duración de los estudios

A todos los encuestados del estudio de EURASHE se les preguntó si la duración de la Educación Superior de ciclo corto se expresaba en años o en créditos ECTS y cuántos años (a tiempo completo) o créditos ECTS comprendían los estudios.

La mayoría de los países todavía expresa la duración de este tipo de educación en años. En ocho países (Bélgica-Comunidad francesa, España, Francia, Hungría, Luxemburgo, Noruega, Turquía, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte) los estudios (a tiempo completo) tienen una duración de dos años. En dos países (Islandia, Portugal) estos duran entre uno y dos años. En Chipre, la duración de los estudios depende del título que los estudiantes quieran obtener. En la República Checa todavía hay cursos de tres años (incluso tres años y medio en el caso de enfermería), aunque es posible que estos estudios se conviertan en un Grado profesional en un futuro.

El resto de países expresa la duración en créditos (ECTS). En tres países (Irlanda, Países Bajos, Eslovenia), los estudiantes tienen que obtener 120 créditos ECTS. En los Países Bajos, el mínimo requerido es de 120 créditos ECTS, aunque en la práctica todos los programas tienen 120 créditos ECTS. En tres países, los estudiantes deben obtener entre 90 y 120 créditos ECTS (Bélgica-Comunidad flamenca, Malta, Reino Unido-Escocia). En el caso de la comunidad flamenca de Bélgica, el número de créditos ECTS necesarios es de 90 o 120. Portugal expresa la duración de este tipo de estudios en créditos ECTS (80), años (tres semestres) y horas (840-

1.200 horas, sin incluir la formación en centros de trabajo). Finalmente, Letonia indicó que estos estudios equivalen a 80-120 créditos letones (un crédito letón solía ser 1,5 veces mayor que un crédito ECTS) y en Dinamarca es necesario obtener entre 90 y 150 créditos ECTS.

2.2. Dimensión social

Siguiendo con el estudio de EURASHE, aunque en prácticamente todos los países la mayoría de los estudiantes estudia a tiempo completo, en varios países existe una mayoría (Eslovenia 55%) o un importante porcentaje que lo hace a tiempo parcial (Letonia 48%, Países Bajos 45%, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte 43% e Irlanda 43%).

Aunque en los Países Bajos, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte y Dinamarca la mayoría de los estudiantes estudia a tiempo completo, existe una mayoría de estudiantes adultos. En los Países Bajos el 70% de los estudiantes de Educación Superior de ciclo corto son estudiantes adultos, en el Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte el 65% de los estudiantes de títulos profesionales (Foundation Degrees) tiene más de 21 años cuando accede a los estudios, y en Dinamarca el 60%. Por otro lado, no es de sorprender que Eslovenia también cuente con una mayoría de estudiantes adultos (55%). De hecho, estos estudiantes adultos son los que estudian a tiempo parcial.

Por otro lado, se les preguntó a los ministerios y a las instituciones si el número de estudiantes desfavorecidos era proporcionalmente mayor en la Educación Superior de ciclo corto o en sus instituciones. Una mayoría de instituciones consideró que la proporción de estudiantes desfavorecidos es superior a la media. Esto podría estar relacionado con el hecho de que, aunque no haya datos disponibles a nivel nacional, las propias instituciones poseen más información sobre la condición social de sus estudiantes.

La cooperación con la industria y otros interlocutores sociales es muy valorada en la Educación Superior de ciclo corto en el conjunto de Europa. De hecho, en algunos países es obligatoria. Esto se refleja en la participación de la industria en todos los aspectos de la Educación Superior de ciclo corto. Así, los profesores que cuentan con experiencia en el mundo de la industria son valorados muy positivamente en todos los países con este tipo de educación. De manera similar, las prácticas y la formación profesional dual tienen gran importancia. La empleabilidad es otra cuestión que también se tiene muy en cuenta y que se fomenta de diversas formas mediante una estrecha cooperación con la industria.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se defiende desde EURASHE (2011), el sector de la Educación Superior de ciclo corto constituye un elemento esencial en la cadena del aprendizaje permanente. Se trata claramente del eslabón entre la educación secundaria y la Educación Superior y para muchos estudiantes es el vínculo que les permite acceder a la Educación Superior, incluso sin un título de educación secundaria.

De esta forma, se puede afirmar que la Educación Superior de ciclo corto está contribuyendo a ampliar la participación en la Educación Superior en el entorno europeo, puesto que, aparentemente, hay más estudiantes adultos y a tiempo parcial y, también muy probablemente, más estudiantes desfavorecidos que en otros programas de Educación Superior.

La población a la que están destinados estos programas es cada vez más diversa. El hecho de que la Educación Superior de ciclo corto se imparta en una amplia variedad de escenarios como universidades, centros de educación postobligatoria, escuelas profesionales, centros de educación de adultos, etc., facilita sin duda el acceso a la Educación Superior y, por lo tanto, contribuye a ampliar la participación en la misma, así como su dimensión social.

Por otro lado, acorde a lo planteado en otro estudio de EURASHE (2013), esta Educación Superior de marcado carácter profesional puede jugar un importante rol como intermediario entre el mundo universitario y el laboral, facilitando la comprensión entre la Educación Superior y el mercado de trabajo.

A pesar de todo ello, este sector de la Educación Superior no goza en muchos países del mismo prestigio que los estudios universitarios y, en el mejor de los casos, es considerado como el «hermano menor» de la Universidad. Así, por ejemplo, en nuestro país la oferta formativa en Educación Superior -Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y estudios universitarios- ha estado segregada tradicionalmente cuando en realidad, en el actual entramado sociolaboral, ambas opciones están llamadas a encontrarse.

La llamada Educación Superior no universitaria se muestra como un terreno insuficientemente investigado, signado además por un acentuado desconocimiento supranacional. En síntesis, muchos interrogantes se abren en torno a la propia definición, así como la pertinencia del nivel en la cadena de la formación permanente y en la búsqueda de la equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEDEFOP (2014). *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*. Working paper nº 23. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cremonini, L. (2010). *Short-Cycle Higher Education: An International Review*. Países Bajos: Centro de Estudios de Políticas de Educación Superior (CHEPS).
- EURASHE (2013). *Profile of professional higher education in Europe*. Bruselas: EURASHE.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González Silva, H. J. (2006). *Instituciones de Educación Superior «No Universitaria»*. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Venezuela: Editorial Metrópolis.
- Jacinto, C. (coord.) (2013). *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO).
- Kirsch, M. y Beernaert, Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*. Bruselas: EURASHE.
- OECD, European Union, UNESCO-UIS (2015). *ISCED 2011: Operational Manual Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*.
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de Educación Superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Editorial Octaedro, S.L.
- UNESCO (2009). *Comunicado del 8 de julio de 2009: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.



Academic mobility development in Russian education under the Bologna process

Seninets, Maria

Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Madrid, España
mkseninets@gmail.com

Vorochkov, Anton

Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Madrid, España
vorochkov@gmail.com

Abstract

After the period of drastic changes in social policy of the 1990s (transition from communism to neoliberalism and introduction of new public management), in the new century Russian education faced new challenges – implementation of Bologna principles and internationalization of Russian Higher Education Institutes (HEIs). Under the Bologna process, Russia launched some controversial reforms aimed at integration and inclusion of Russian educational system into the European Higher Education Area (EHEA), one of the most important principles of which is seen to be development of academic and professional mobility. The article observes reforms made in the Russian Federation and initiatives of Russian Ministry of Education for academic mobility development. Most of these initiatives are devoted to full study programs realization and not to short-term mobility. Thus, it is found that 15 years after signing the Bologna declaration Russian system is still hardly ready to short-term mobility programs realization despite of all reforms made. This article is focused on analysis of the current situation of academic mobility development in Russia. It also identified the reasons for the shortage of academic mobility program and recommends for further internationalization of Russian HEIs.

Keywords: supranational policy, Russian education policy, Bologna process, mobility, internationalization, higher education.

INTRODUCTION

Academic mobility always has been one of the priorities of the Bologna Process and it is seen to be a main tool for European Higher Education Area (EHEA) consolidation.

The European integration movement has expanded a lot through the years and has united also partner-countries (Altbach & Knight, 2006). Thus, Russia signed the Bologna Declaration in 2003 and it was a start for a new period of educational reforms made in the Russian Federation. Under Bologna process Russian reformers introduced Unified State Exams, two-level system of higher education (bachelor and master), ECTS, new educational standards among others. All of them were devoted to make Russian system of higher education more compatible with the European one. Thus, these reforms it made easier for Russian students to participate in European Union programmes such as Erasmus Mundus and lately Erasmus+, but not for sufficient number of incoming students. Among the reasons are shortage of study programmes in English and little promotion of Russian education and Russian language courses. The majority of foreign students coming to study in Russia are required to do one-year course of Russian language before beginning their study programmes. This article is aimed to make an overview of academic mobility programmes in the leading Russian Universities, participants of the 5-100 Project, and reflects possible changes in the field made under the Bologna Process implementation.



1. ACADEMIC MOBILITY AND THE BOLOGNA PROCESS

1.1. Academic mobility as an essential part of the Bologna Process

The main intention of Bologna Process is to harmonize the diverse European educational systems and, thereby, achieve a higher degree of comparability which is expected to lead to higher student mobility. Thus, the Bologna process can be seen as a process of increasing student mobility (Mechtenberg & Strausz, 2007). As stated in the Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA), 'Promoting high quality mobility of students, early stage researchers, teachers and other staff in higher education has been a central objective of the Bologna Process from the very beginning' (Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA), 2012). The main tool of academic mobility enhancing in the framework of the Bologna Process and EHEE establishment has always been official programs of the European Commission: Erasmus Mundus and lately Erasmus+ Key Action 1.

Erasmus Mundus was a European Union cooperation and mobility programme in the field of higher education that aims to enhance the quality of European higher education and to promote dialogue and understanding between people and cultures through cooperation. The Erasmus Mundus programme officially ended in December 2013, however many of the projects selected in the programme are still active according to National Erasmus+ Office in the Russian Federation website.

The European Union's **Erasmus+** programme is a funding scheme to support activities in the fields of Education, Training, Youth and Sport.

The Programme is made up of three so-called "Key Actions" and two additional actions. They are managed partly at the national level by National Agencies and partly at the European level by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). The European Commission is responsible for Erasmus+ policies and oversees the overall programme implementation.

According to EACEA website Erasmus+ actions managed by EACEA are the following:

Key Actions

1. Key Action 1 supports mobility in the education, training and youth sectors. It has two sub-actions:
 1. Double degree master and PhD programmes and
 2. Credit mobility.
2. Key Action 2 is aimed at cooperation between educational organisations from different participating countries for sharing and transferring best practices and innovative approaches in the fields of education, training and youth.
3. Key Action 3 provides grants for a wide variety of actions aimed at stimulating innovative policy development, policy dialogue and implementation, and the exchange of knowledge in the fields of education, training and youth.

Additional Actions

4. Jean Monnet is designed to promote excellence in teaching and research in the field of European Union studies worldwide
5. Sport Actions promote European dimension in sport.

Apart from financed programmes that can be seen like the most positive aspect about the Bologna Process, it brings a series of recommendations, guidelines and tools aimed to make European educational systems more comparable.



1.2. Bologna tools for higher comparability

The most changes in the educational systems participated in the Bologna Process. The main Bologna tools are the following:

1. Two (later three) level degree system: first level - bachelor, second level - master, third level - PhD.
2. Credit system: ECTS.
3. European Qualification Framework (EQF).
4. Quality Assurance.
5. Recognition.
6. Academic mobility.

Since Russia signed the Bologna Declaration it has been converted in the main reference for Russian educational reforms. In this context the Federal Law in Education 273 (2012) legally establishes the majority of Bologna tools. According to this law current Russian system of higher education consists of three levels: 1) bachelor (4 years study); 2) master (two years after bachelor) or specialist (5 years); 3) highly qualified personnel training (3 years after master or specialist).

Figure 1. Levels of Russian system of higher education.

Bachelor (4 years) EQF Level 6	Master (2 years) EQF Level 7	Highly qualified personnel training (3 years) EQF level 8
Specialist (5 years)		

The credit system was firstly introduced by Federal State Educational Standards of 2011. Later in 2013 it was connected with learning outcomes in accordance with recommendations of the ECTS Guideline.

There is still no National Qualification Framework in Russia, but Professional Standards have been introduced what can be seen like a first step towards the National Qualification Framework development. It should mentioned that there is a discord between Educational and Professional Standards, because they are designed by different ministries, the Educational Standards - by Ministry of Education and Science of Russian Federation and the Professional ones - by Ministry of Labor.

In the field of quality assurance there are also many changes and initiatives. The most significant is introduction of public, professional and independent accreditation.

Recognition is guaranteed by Agreements with other countries and a list of foreign organization diplomas of which are recognized in the Russian Federation. In other cases the recognition can be made by "Glavexpertcenter" that has the status of National Information Center of ENIC-NARIC Networks or by the university itself if it is leading, federal or national research university (data from Analytic note based in material of National report of the Russian Federation for MINISTERIAL CONFERENCE YEREVAN 2015).

1.3. Academic mobility

According to the definition of UNESCO, the academic mobility implies a period of study, teaching and/or research in a country other than a student's or academic staff member's country of residence. This period is of limited duration, and it is envisaged that the student or staff member return to his or her home country upon completion of the designated period. The term "academic mobility" is not intended to cover migration from one country to another. Academic mobility may be achieved within exchange programmes set up for this purpose, or individually.



A researcher from Moscow Margarita Tokmovceva distinguishes horizontal and vertical mobility on one axis and also incoming and outgoing mobility on another axis (Tokmovceva, 2015):

- Vertical academic mobility is a full training of a student in a foreign university with a degree.
- Horizontal mobility is a studying abroad for a certain period (semester, academic year).
- Incoming mobility is a transfer of students and teachers from their country abroad
- Outgoing mobility is a transfer of foreign citizens with educational goals to the country.

Consequently, we can represent the directions of academic mobility in form of a matrix (Figure 2).

Figure 2. Types of international academic mobility

	Horizontal / vertical mobility	
Incoming / outgoing mobility	Incoming horizontal academic mobility	Incoming vertical academic mobility
	Outgoing horizontal academic mobility	Outgoing vertical academic mobility

Despite the fact that academic mobility includes PhD students, teachers and other categories of participants of educational process, the paper primarily focused on student’s mobility (bachelors, masters) as the most common field of mobility.

In addition, the paper shed light on academic mobility in the international area, rather than the domestic academic mobility.

2. ACADEMIC MOBILITY IN RUSSIAN UNIVERSITIES

2.1. Target group of Russian universities

For analysis of academic mobility in Russia, a relevant group of universities is selected for a detailed study of statistics on required indicators. This group includes 21 universities participating in the 5-100 Project, the Russian initiative for increasing the competitiveness of the leading universities. Official website of the Program notes that the goal of Project 5-100 is to maximize the competitiveness of a group of leading Russian universities in the global research and education market. The main results expected of the 5-100 Project by 2020 are that Russia will have a group of leading contemporary universities with an effective management structure, and a strong international academic reputation which meets global development trends and can quickly adapt to global changes. At least five Russian universities have to be in top-100 world rankings by 2020.

All universities of this program can be attributed to group of leading universities in Russia, but there are other leading universities which are not included into the 5-100 Project, including the Moscow State University and St. Petersburg State University. One of target indicators of the 5-100 Project is development of academic mobility, thus study of this universities is of particular interest.

Data on the universities is given according to data of the Monitoring of effectiveness of organizations of higher education in 2017 (See the Table 2). The data took into account the head universities, but not the branches.



Table 2. Data on international academic mobility of the 5-100 Project universities.

Universities	Total number of students	Percentage of students participating in the programs of horizontal mobility, %	Percentage of foreign students in the total number of students, %	Number of double degree programs	Number of students studied on double degree programs
Far Eastern Federal University	17554	0.58	7.47	4	212
National Research University Higher School of Economics	21518	1.2	7.82	44	4194
ITMO University	10357	0.85	11.94	35	305
Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI"	7384	0.23	14.98	2	11
Kazan Federal University	23932	0.77	9.31	9	59
National University of Science and Technology MISIS	7519	0.24	20.97	11	26
National Research Nuclear University MEPhI	6550	3.21	17.68	31	305
Moscow Institute of Physics and Technology	6095	0.25	8.88	12	59
Novosibirsk State University	6751	0.28	7.18	10	30
Lobachevsky University	10622	0.68	2.55	11	7
Samara National Research University	10711	0	4.3	3	0
St. Petersburg Polytechnic University	20683	1.72	10.25	24	217
National Research Tomsk State University	10640	0.3	12.98	9	114
National Research Tomsk Polytechnic University	8987	1.34	24.73	23	290
Ural Federal University	24632	0.65	5.57	26	542
Immanuel Kant Baltic Federal University	5824	0.79	4.94	2	5
I.M. Sechenov First Moscow State Medical University	15160	0.05	9.98	3	15
Siberian Federal University	23248	0.33	1.74	1	3
South Ural State University	16692	0.59	7.78	8	30
RUDN University	19350	2.33	23.76	96	316
University of Tyumen	9516	0.57	10.33	3	62

2.2. Outgoing horizontal mobility

In Russia at the moment this type of mobility is not developed enough. Even in case of comparing the group of leading universities in Russia and all Spanish universities there is a significant discrepancy in the indicators of outgoing mobility. While only one program Erasmus+ in Spain in 2016 supported 3,34% of university students (49 797 people) to study in another country, among students of the 5-100 Project universities the percentage of full-time students who studied abroad for at least a semester for the entire period of training, is 0,84%.

Obviously, the proportion of this category of students on average across the country would be even lower. However, this paper highlights some universities that have succeeded in outgoing academic mobility. Among them, National Research Nuclear University MEPhI (3.21% of students) and RUDN University (2.33% of students).

Among positive trends this paper highlights increasing number of double degree programs and therefore number of students studying thereon. Double degree programs are programs based on comparability and synchronization of educational programs of partner universities and characterized by acceptance of general obligations on such issues as preparing a curriculum, organizing training process, assigning qualifications, etc. In according to report "Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs" (2010) these programs appeared in Russian universities in the early 2000s.

At the moment, this paper observe the leading universities in establishment of these programs: National Research University Higher School of Economics (HSE) - 44 programs, MEPhI - 31 programs, Tomsk Polytechnic University (TPU) - 23 programs, RUDN - 96 programs. According to the number of students passing the double degree program, the HSE stands out prominently: there are more students who participate in these programs than in all other universities of the 5-100 Project taken together - 4 149 students.

2.3. Outgoing vertical mobility

Concerning this type of mobility (full cycle of study abroad), it is necessary to consider an assessment of overall situation in the country. UNESCO in its monitoring for 2015 estimated that more than 50 000 Russian students studying abroad, it is 1.5% of the global number of foreign students. The most popular destinations for this type of mobility for Russians are the United States of America and the United Kingdom. It is widely believed that there are many students who want to immigrate to a country of study after the end of an educational program.

In order to prevent the leakage of human capital, the Ministry of Education and Science of Russia undertook attempts to curb the flow of those who leave the country to study abroad by offering citizens an opportunity to participate in state-financed programs for studying abroad in the world leading universities. So from 2014 to 2017 in the framework of the Global Education program, 718 Russians who enrolled in master and PhD programs in foreign universities received financial support. After graduation it is compulsory to work in Russian companies for at least three years.

2.4. Incoming vertical mobility

This type of mobility is one of strategic priorities of Russia in the field of education. In addition to development of educational system in the country, the presence of foreign students in universities also contributes to acquisition of so-called "Soft Power" in the long term expectations.

Perhaps incoming vertical mobility is the most developed in Russia. Minister of Education and Science, Olga Vasilieva, at the forum of interregional cooperation between Russia and Kazakhstan in 2017 called a number of foreign citizens studying in the country - 273 thousand students. In her opinion up to 760 000 foreigners will study in Russia by 2025 (Rossiyskaya Gazeta, 2017).

Some categories of foreigners can study in the Russian universities for free and get scholarship on a par with Russian citizens. For this it is necessary to pass a competitive selection (pass exams). An-



nually the Government of Russia allocates a guaranteed number of the budget (state scholarships) for foreigners in universities of the country. 15 000 scholarships were allocated in 2017 in according to “Study in Russia” website.

The Higher School of Economics issued in 2016 a report about academic mobility of foreign students in Russia. There is detailed information about profile of the participants. Here is the most interesting data:

The total number of foreign students in Russia at the beginning of the 2015/2016 academic year was 237 538 people (5% of the total number of students in Russia). Most of them are students from countries of the former USSR (79,2% of foreign students). 20,8% of the non-former USSR foreign students are from other countries, 56,8% of them are from Asian regions. In the context of global educational competition, the goal of Russian HEIs is to increase the proportion of students from Europe and the Asia-Pacific region.

The most popular areas for foreign students are health, economics and management, as well as humanities. Foreign citizens studied in about 96% of the head Russian universities and 75% of the branches. At the same time, the distribution of the total number of students is disproportional: 90% of universities and branches have only 20% of foreign students (HSE, 2016).

In accordance with the expected results of the 5-100 Project by 2020, there is a target for academic mobility of students: the proportion of foreign students must be at least 15% of the international students in each University’s student body.

The average indicator for total number of students at 21 universities is quite close to the target: 12.69% of foreign students. At the same time, such universities as National University of Science and Technology MIS, MEPhI, TPU and RUDN have a higher indicator: 20.97%, 17.68%, 24.73% and 23.76% respectively.

Almost all websites of the universities of the 5-100 Project include detailed information for foreign students on entry exams, getting visa to study in Russia, etc. The information is provided in English and other languages. This additionally indicates the ongoing work to attract foreign students to study in Russian universities.

2.5. Incoming horizontal mobility

For now, this area of academic mobility is not developed enough. Students willing to study in Russia for one semester or an academic year have few opportunities to realize their aspirations. It is difficult to find an effective bilateral exchange program.

Analyzing websites of the 5-100 Project universities it is revealed that despite the detailed information for people who want to pass full study, it is very difficult to find information on the passage of horizontal mobility (internship, included training, etc.). It is also difficult to find analytical materials with assessment of situation in Russia regarding this field of mobility.

CONCLUSIONS

The Bologna Process stimulated a range of institutional changes in Russian educational system and these changes led to increase in the number of students participating in academic mobility programmes, but it is still not a priority for Russian education policy like it is for the European one.

As observed in this paper, the outgoing vertical mobility is the most developed. It means that Russian students studying their bachelor or master degree have been moved for their further studies abroad. There are also many foreign students doing full study programmes in Russian HEIs, but they are mostly originated from post-soviet and Asian countries meanwhile Russians go mostly to Europe or USA. The most problematic is the short-term mobility both in outgoing and incoming. It can be explained by large preparation work to be done for the period of studies. Thus it is recommended that Russian educational authorities should pay more attention to short-term academic mobility development by providing institutional tools as well as administrative and informational support.



BIBLIOGRAPHY & REFERENCES

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2006). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. The NEA. Almanac of higher education, 3-10.
- Analytic note based in material of National report of the Russian Federation for Ministerial Conference Yerevan 2015. Retrieved from http://www.acur.msu.ru/docs/reference_national_report.pdf.
- Definition of the academic mobility. Retrieved June 28, 2018, from UNESCO website. http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml.
- EACEA official website: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en.
- Higher School of Economics (2016, July). Academic mobility of foreign students in Russia. Fauty obrazovania, issue 7. Retrieved from <https://5top100.ru/upload/iblock/750/fo7.pdf>.
- Hozhdenie za diplomom. (2017). Retrieved June 28, 2018, from Rossiyskaya Gazeta website, <https://rg.ru/2017/11/13/chislo-inostrannyh-studentov-v-rossii-vyrastet-vtroe.html>.
- IBF International Consulting. (2010). Analysis of double degree programmes between EU and Russian HEIs. Final report. Retrieved from http://www.spbstu.ru/upload/inter/final_report.pdf.
- Main information and computing center of Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2017). Monitoring of effectiveness of organizations of higher education [Data source]. Retrieved from <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>.
- Mechtenberg, L. & Strausz, R. (2008). The Bologna process: how student mobility affects multicultural skills and educational quality. International Tax and Public Finance, Volume 15, Issue 2, pp. 109-130. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10797-007-9040-1>.
- Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA). Retrieved from https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf.
- National Erasmus+ Office in the Russian Federation official website: <http://erasmusplusinrussia.ru/index.php/ru/>.
- Tokmovceva M. V. (2013). Problems of academic mobility in view of enactment of new Federal law «About education in Russian federation». Social-economic and psychological problems of management: conference, Moscow. 449-464. Retrieved from http://psyjournals.ru/files/63145/35_Tokmovceva.PDF.
- UNESCO Institute of Statistics. (2018). Data for the Sustainable Development Goals [Data source]. Retrieved from <http://uis.unesco.org/>.



8. COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL A FAVOR DE LA EQUIDAD



Cooperación internacional al desarrollo: escuchando al sur

Amador Hidalgo, Amanda

Universidad de La Laguna, Tenerife, España
amanda.ah93@hotmail.com

RESUMEN

Dada la importancia que recae sobre el análisis y la comprensión de la Cooperación Educativa Internacional al Desarrollo y todo lo que ella representa al situarse como una de las prioridades de la realidad social en la que nos encontramos, se considera interesante dar cabida a los diversos conceptos que dan forma y sentido a este ámbito y que deberían ser una prioridad social inequívoca. La desinformación, el desinterés y el miedo a lo desconocido han dado lugar a un profundo sentimiento de egoísmo y rechazo que se traduce, a su vez, en una enorme laguna a nivel de concienciación social. Del mismo modo, con el paso de los años, el mundo se ha ido conformando y estructurando en base a sus recursos y posibilidades, quedando los límites de cada porción definidos de forma poco equilibrada y siendo las consecuencias de todo este proceso las que asolan hoy esta realidad. Una información real, contrastada y constatada es la clave y la herramienta más eficaz para alcanzar el hasta hoy utópico Desarrollo. Por todo ello, con esta breve presentación de conceptos y modelos se busca profundizar en nuevas concepciones que atiendan a voces hasta hoy silenciadas. De esta forma, y con la intención de ir más allá de concepciones anquilosadas, se partirá desde una óptica humanizadora que permitirá dar presencia a voces experimentadas en este ámbito. Demostrando así no solo que el Sur tiene voz, sino que también tiene mucho que aportar(nos).

PALABRAS CLAVES: Cooperación Internacional al Desarrollo, Educación, África, Diálogos, Alternativos, Cooperación Sur-Norte.

LA PESADILLA DE LO QUE ES Y LA VERDAD QUE YA NO IMPORTA

«Las luchas más innovadoras y transformadoras ocurren en el Sur, en el contexto de realidades socio-político- culturales muy distintas, donde las concepciones sobre el ser y la vida son diferentes a la visión del individualismo occidental»
Boaventura de Sousa Santos (2008).

Ya lo decía Calderón de La Barca: «todos sueñan lo que son, aunque ninguno lo entiende». Con el paso de los años, el mundo se ha ido conformado y estructurando en base a sus recursos y posibilidades, los límites y los márgenes de actuación de cada porción han sido definidos de forma poco equilibrada, siendo las consecuencias de todo este proceso las que asolan hoy nuestra realidad. La vida, su planteamiento y sus circunstancias han creado seres ambiciosos incapaces de discernir de forma justa entre lo deseado y lo deseable.

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española para consultar el significado del término Desarrollo, encontramos que este hace alusión (en su acepción número ocho) a la capacidad que tiene una comunidad humana para progresar o crecer, especialmente en el ámbito económico, social o cultural. Por tanto, toda limitación establecida atenta directamente contra la posibilidad de Desarrollo de determinados enclaves. En estas líneas se tratará de profundizar en las diferentes conceptualizaciones de Desarrollo y la Cooperación, atendiendo especialmente a las reflexiones surgidas desde el continente africano y desde una perspectiva que ponga en alza la importancia de diálogos diferentes. La intención de esta comunicación no es otra que realizar una breve revisión teórica que permita atisbar las raíces de los Diálogos Alternativos, enfatizar en su razón de ser y profundizar en una realidad que se ve día tras día cubierta por el velo de la indiferencia, por supuesto desde la óptica de la educación y su indiscutible potencialidad.

Las consecuencias injustificadas de un azaroso desgaste por parte de los países del Norte, la vulnerabilidad del Sur ante esta misma realidad, la impotencia y resignación de todos aquellos que la sufren, la imposibilidad de un cambio sin la entrada en escena de la educación y la ineludible actuación

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.079>



de la Cooperación como elemento conciliador, junto con la necesidad de poner un punto y aparte en la historia del Desarrollo de realidades aplacadas, sostienen la línea desarrollada, sostenida y defendida en este esbozo comunicativo.

Como educadores y educadoras no podemos olvidar todo lo que nos rodea más allá de nuestra propia realidad, las infinitas realidades carentes de un sistema educativo óptimo capaz de dar lugar a un cambio y un avance palpable en la calidad de vida de quienes desde el Sur piden a gritos una mayor visibilidad social y hacer frente a las injusticias a las que solo podemos poner fin a través de la educación. Tenemos en nuestras manos un enorme potencial infinitamente codiciado.

No podemos permitir que, en plena era de la comunicación y la información, la sociedad del Sur se convierta en un mero espectador de todo aquello que acontece en la otra cara del mundo mientras sus mandatarios miran hacia otro lado. Ya lo decía Kapuscinski (1932), la verdad dejó de ser importante cuando se descubrió que la información era un negocio.

Ante una situación tan aparentemente normalizada y regulada surgen, paradójicamente, cientos de problemas y alteraciones. Vivimos en una sociedad que, lejos de respetar el curso lógico de los hechos, se esfuerza en buscar la conflictividad en lo más natural, impidiendo de esta manera el cumplimiento de elementos que deberían ser inamovibles, como lo son los Derechos Humanos. Falsos prejuicios, etiquetas, sentimientos encontrados, odio injustificado, miedo a lo desconocido, egoísmo, etnocentrismo, egocentrismo o simplemente ausencia de tolerancia son, entre otros, los grandes protagonistas que se esfuerzan en afectar negativamente al Desarrollo del Sur. Se considera prioritario romper con todas estas falsas premisas, enfatizando en lo positivo de la diversidad, rompiendo mitos sobre las causas y las consecuencias la globalización, insistiendo en su impacto en el mundo actual y dando voz y cabida a los protagonistas de esta realidad. Sin perder jamás de vista los millones de personas que pagan hoy nuestros excesos y nuestro desconocimiento. Dejando volar para ello el velo de la indiferencia y la ignorancia que nos cubre y nubla la vista por momentos.

El doctor Mbuyi Kabunda Badi, profesor de Relaciones Internacionales y presidente de la Asociación Española de Africanistas (entre otros méritos), es uno de los grandes referentes de esta realidad y define el término Cooperación al Desarrollo como: «aquel trabajo conjunto entre el Norte y el Sur que contribuye a la búsqueda de soluciones globales para los problemas globales que hoy afectan al mundo». Hablamos por tanto de globalidad, de una globalidad que se extiende por los incontables kilómetros de la Tierra y que implica a los más de 7'442 miles de millones de personas que en ella vivimos. Una globalidad que hace que los problemas no sean individuales sino comunitarios y que requiere, consecuentemente, que las soluciones partan desde la propia comunidad. De una globalidad que no entiende de Norte ni de Sur, de pobreza ni de riqueza, que parta de la propia humanidad que nos caracteriza y asemeja y que trabaje en aras de un desarrollo global, comunitario, justo y equiparado.

Todo ello, partiendo siempre de la idea de que un conocimiento real y sincero sobre la realidad de los países del Sur es fundamental para la óptima actuación del Norte. Es primordial promover la transmisión de información clara y objetiva, huyendo en todo momento de aquello que pretenda contaminar esta realidad. Sin olvidar jamás que la concienciación es la clave más preciada para el cambio, imposible de conseguir sin confianza (confianza que se ha ido perdiendo a través de tanto engaño y tantas tergiversaciones). Se ha logrado que la sociedad deje a un lado los problemas globales, que olvide que su abrigo puede tornarse en frío en la otra cara del mundo, que sea capaz de explotar los recursos de quienes sin tener nada lo pierden todo. Pero lo que no podemos olvidar es, como bien decía Josep Giralt (2011), que ninguna causa que busque mejorar las condiciones de vida de las personas es inútil. La Cooperación al Desarrollo debe seguir siendo y estando hasta que las grandes desigualdades sean historia; entonces, sólo entonces, se tornará innecesaria.

¿Cómo concebir las fronteras y el reparto de nuestro planeta?, ¿Cómo entender, asimilar y respetar los límites de nuestros sueños, metas o aspiraciones? Cuando miles las personas que se ven, día tras día, encerradas en sí mismas, sin poder dar rienda suelta a su desarrollo personal y/o laboral, simplemente por haber nacido en determinado momento y/o en determinado lugar. Los sueños, las pasiones, las aspiraciones, las metas, las proyecciones de futuro o la simple supervivencia jamás deberían tener límites. Nadie debería poder tener el derecho de poner en pausa nuestras vidas, ni mucho menos de ponerle fin. Hay situaciones y realidades en las que nadie debería verse jamás y, sin embargo, son el pan de cada día de muchas personas. Más allá de las fronteras y barreras físicas, de las vallas, las verjas, el alambre, el cemento, el hormigón o las banderas, se esconden barreras generalmente invisibles al ojo humano pero profundamente dañinas. Hablamos de la discriminación, el egoísmo, el racismo, la xenofobia, el odio, el rechazo, la falta de educación y/o concienciación,



la desconfianza, las etiquetas o la deshumanización. En ocasiones, es la propia sociedad la que se encarga de hacer las veces de límites fronterizos y, rozando la crueldad, se empeña en frustrar los intentos de Desarrollo del Sur.

Tras una realidad tan evidente y simultáneamente invisible, ante un silencio tan ensordecedor y tantas personas convertidas en cifras, el Desarrollo (o su inexistencia) pasa totalmente desapercibido en un Norte que no está dispuesto a ceder. Afectados fundamentalmente por terceros elementos, los países del Sur se ven constantemente cuestionados por quienes nada saben de ellos. Hablamos de fenómeno que pocos conocen, pero del que todos se atreven a hablar. Un fenómeno que afecta a millones de personas y que parece seguir sumido en un pasado improcedente y carente de sentido. El subdesarrollo del Sur pone en numerosas ocasiones en entredicho el cumplimiento de los Derechos Humanos, dotando aún de mayor vulnerabilidad al colectivo que nos concierne.

Entendiendo la vulnerabilidad como un riesgo, nos enfrentamos a una realidad que goza de dicha condición de forma inequívoca. Limitar las expectativas del Sur, hundir sus aspiraciones, mermar su capacidad de resiliencia y recuperación, hundir sus intentos y obligarlos a retroceder sobre sus pasos nos vuelve sujetos activos de su (muy) dura realidad. Es por ello que ante la necesidad de abrir muchos ojos, de romper con falsas informaciones, acabar con un miedo infundado y, sobretodo, respetar un proceso natural y humano, este pide a gritos una mayor visibilidad.

COOPERACIÓN SUR-NORTE: ¿ES POSIBLE?

La concepción de Desarrollo más relevante durante las décadas de los cincuenta y sesenta, planteaba la existencia de un Desarrollo lineal y único, válido para todas las realidades. Las sociedades del Sur (consideradas subdesarrolladas o atrasadas) debían seguir los pasos indicados por los países del Norte (considerados desarrollados y avanzados) para poder superar la situación en la que se encontraban. Esta interpretación económica de la realidad internacional en base a la desigualdad y los desequilibrios de las diversas regiones, se extendió también al ámbito cultural, dotando a las teorías asimilacionistas de mayor peso y presencia.

Tras nutrirse de las teorías evolucionistas (cuyo supuesto teórico subyacente sería el paralelismo cultural¹) se derivaría en la defensa de la cultura hegemónica occidental, sus valores, sus normas y su concepción de la realidad (siendo los suyos propios los únicos válidos a escala universal y concibiendo esta cultura como la única capaz de dar cabida a un Desarrollo óptimo). Este nuevo pensamiento hegemónico no daba cabida alguna a las pluralidades y la heterogeneidad, concibiendo como apto su único modelo de desarrollo. (González Pérez, 2014).

Habiendo pincelado y atisbado los orígenes de la equívoca concepción de Desarrollo, podemos afirmar y confirmar que los paralelismo con la actualidad son más que visibles y, por supuesto, necesariamente modificables. Desde la perspectiva de la Cooperación, cuando hablamos de diálogos, irremediabilmente recurrimos a modelos convencionales y anclados en una concepción errónea de lo que es y supone la CID.

Olvidar las falsas relaciones de poder y supremacía, abrir la mente a nuevas formas de Cooperación, dar cabida a diversos agentes antes nunca recurridos e idear fórmulas para la consecución de un desarrollo óptimo debería ser una prioridad en los tiempos que corren. Se comenzó realizando una fría Cooperación Vertical y posteriormente se dio el salto a la Cooperación Horizontal, pero se olvidó que el Sur también tiene voz y mucho que aportar. Actualmente se habla del diálogo Sur-Sur como propuesta alternativa y modelo de cambio, pero se deja en el tintero la Cooperación Sur-Norte. Con todo ello, se debería indudablemente conceder mayor relevancia a los aportes del Sur, dado el estrepitoso fracaso de la búsqueda de soluciones a los problemas globales desde Occidente.

En esta búsqueda de alternativas, ¿es posible concebir la Cooperación Norte-Sur a la inversa?, ¿Existe un espacio reservado en esta realidad para el cambio de roles en el intercambio?, ¿Qué tiene

¹ El paralelismo cultural implicaría que todas las sociedades pasen por idénticas fases de desarrollo en una misma escala evolutiva (generando así culturas más y menos desarrolladas).



el Sur para aportar al Norte? Como bien señala Mbuyi Kabunda (2011), el mundo debería sostenerse en relaciones de mutualismo y reciprocidad. Del mismo modo en que un edificio se apoya sobre sus cimientos, el Norte se apoya en el Sur desde tiempos inmemoriales. De ahí que el peso de nuestro Desarrollo recaiga sobre sus espaldas.

Considerando interesante remontarnos al cortometraje «Binta y la Gran Idea», rodado en Senegal bajo la dirección de Javier Fesser y nominado al Óscar al Mejor Cortometraje en 2007, se recurre a una de las frases pronunciadas por la protagonista del mismo para ilustrar esta realidad: «Mi padre dice que debemos aprender del comportamiento de los pájaros. Los pájaros son tan listos que toman lo mejor del Norte y lo mejor del Sur». Y es que, siempre se necesita un poco de Sur para poder ver el Norte. El Sur necesita al Norte tanto como el Norte necesita al Sur. De ahí que no sea nada descabellada la idea de pensar que nuevos modelos de Cooperación basados en este concepto puedan resultar muy positivos para ambas realidades.

Sin embargo, hemos jugado a colonizarlo y modificarlo todo a nuestro antojo: territorios, consciencias, sociedades, mentalidades, ideologías, percepciones, metodologías, modelos, conceptos, teorías, ideas e incluso vidas. Hemos creído que teníamos el mundo a nuestros pies mientras jugábamos a transformarlo y modificarlo hasta dejarlo a nuestra medida, a nuestro gusto, a nuestro antojo. Olvidando para ello la diversidad, olvidando la libertad, olvidando los principios básicos y la ética (des)imperante. Durante los últimos años hemos podido ver cómo, lejos de avanzar, hemos retrocedido a pasos agigantados en estas cuestiones. Hemos visto como muchos mundos y realidades se han desplomado, desvanecido y roto en mil pedazos mientras permanecíamos expectantes desde la distancia, indiferentes y despreocupados en muchos casos. Hemos vivido inmensas barbaries y simplemente las hemos dejado correr con un poco de aire fresco.

Hemos dejado ver nuestra hipócrita generosidad y solidaridad, camufladas en falsas emociones y empatías inexistentes. Nos hemos refugiado detrás de nuestras cortinas de bienestar y hemos limpiado superficialmente nuestras consciencias haciendo uso de recurrentes y recurridas pronunciaciones, estereotipados e impersonales hashtags e incluso hemos sido capaces de abatirnos detrás de las pantallas, escudándonos en las redes sociales (apostando mucho por las redes y muy poco por lo social). Hemos empañado con lágrimas forzadas nuestras lentes de visión europeísta y visto empañados nuestros objetivos, principios y cotidianidad.

A la par, hemos hecho lo (im)posible para que nuestro ritmo no se viese afectado en ningún momento, para que el efecto mariposa de la teoría del caos careciese totalmente de sentido, para que el batir de las alas de una mariposa en nuestro extremo opuesto, no pudiese afectar en lo más mínimo a nuestra cómoda, programada y calculada realidad. Para que las barreras sean cada vez más grandes, más altas y más fuertes, más impenetrables.

¿En qué momento hemos considerado que homogeneizarlo todo sería la clave del éxito social?, ¿Bajo qué premisas sostenemos la necesidad de igualar constantemente, a todas las escalas? Durante muchísimos años hemos tratado de dar espacio y cabida a una sociedad igual (que no igualitaria, ni mucho menos). Nos hemos empeñado con tesón y esfuerzo en uniformar en torno a Occidente, en eliminar toda cabida a la diversidad. Pero en esto no somos nuevos, había quienes lo intentaban mucho antes. Nos auto consideramos modernos pero llevamos el pensamiento único por bandera, la unificación, la homogenización y la homogeneidad. Nos ocultamos detrás de falsos conceptos y falsas premisas, pero realmente estamos estancados en plena modernidad.

LO QUE PUEDE LLEGAR A SER

«El Desarrollo no es ser tanto o mejor que los otros,
sino todo lo que uno pueda llegar a ser»
José Luis Sampedro

Efectivamente, la idea del Desarrollo como compensación de los problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad ya no es atractiva y para los especialistas carece de sentido, simplemente porque la promesa del Desarrollo ya no consuela a nadie de la injusticia social existente y de tantas y tantas otras cosas que son sencillamente inaceptables. Sin embargo, la idea de Desarrollo como



confirmación de que otro mundo es posible, como acicate para la lucha, como lugar alrededor desde el que debatir otra forma de vivir, radicalmente otra, cobra fuerza. (Pérez y Toledo, 2017)

Está claro que la simple existencia del término indica un avance, un progreso, un camino a seguir. Aunque desgraciadamente los plazos son infinitos y el camino es difícil, supone un logro encontramos en la senda del buen hacer. La Educación para la Cooperación al Desarrollo busca precisamente dar voz y protagonismo al Sur y emplazar los adoquines del camino hacia el equilibrio mundial. Durante años y años nos hemos ofuscado en designar y ejercer falsas relaciones de poder y en asignar falsos procesos de etiquetaje que han derivado, como no podía ser de otro modo, en la enorme desigualdad social existente y latente en la actualidad. Nuestra sociedad y todo lo que la compone se ha construido sobre las bases de falsas creencias y percepciones que han derivado en equívocas relaciones de poder, injustificados desequilibrios e insaciables sentimientos de egolatría, egocentrismo y etnocentrismo.

Con espíritu colonizador, Occidente se ha hecho dueño y señor de objetos inasignables; de realidades ajenas; de procesos de etiquetaje y encasillamiento injustificados e injustificables. Hemos aprovechado que la esperanza se desvanece cuando su objeto se hace inalcanzable para calmar nuestra sed de conquista, pero hemos olvidado que en la propia inalcanzabilidad también se halla el magnetismo que alimenta la expectación. Y que es precisamente ese magnetismo el que mantiene vivo a muchos, el que no permite que la llama descansa nunca, el motivo de que la lucha no haya cesado. (Díaz, 2008).

Si hay algo claro es que, el mundo, como tal, se ha dividido en dos: los que han hecho y los que no han tenido más remedio que dejarse hacer. Los que han sumado y a los que se ha restado. Los que han sometido y los que han sido sometidos. Los que han ganado y los que han perdido. El verdadero protagonismo es, cuanto menos cuestionable, en una balanza que tiene un claro e indudable (des)equilibrio. Y es que, los auténticos protagonistas han sido aquellos que han permitido que se crease todo sobre sus espaldas, los que han ejercido de sólidas bases, los que se han convertido involuntariamente en los cimientos de un proceso colonizador que actuaba únicamente preso de su avaricia incansable.

Es evidente que la persistencia de la dominación en la era postcolonial es una realidad que se ha extendido hasta nuestros días y que, de hecho, parece que seguirá manteniéndose a pesar de los pesares. La dominación ha calado tan hondo que se ha convertido prácticamente en un saber hegemónico que se traspa de generación en generación, sobrepasando toda naturaleza humana, llegando más allá de cualquier pensamiento razonable.

Hemos dado lugar a una amplísima gama de etiquetajes y encasillamientos con el único propósito de dividir, segregar, diferenciar, difuminar. Al igual que Disney ha hecho con sus estereotipados personajes, nosotros hemos venerado a héroes erróneos, hemos malinterpretado sus rasgos definitorios y hemos empañado una realidad que pide a gritos transparencia. Si tenemos en cuenta el papel que juega la Cooperación Internacional al Desarrollo a la hora de dar cabida a las diversas alternativas que han ido surgiendo, no podemos dejar de apostar por un modelo que fusione la sabiduría y el conocimiento de las culturas tradicionales indígenas del Sur con la tecnología y la praxis del Norte. Queda demostrada la fuerza con la que el Sur puede irrumpir en las realidades del Norte y los muchos beneficios que puede proporcionarle. Lejos quedan las viejas concepciones misericordiosas y las falsas relaciones de poder que se han forjado durante décadas. Ha llegado el momento de escuchar todas aquellas voces que han sido silenciadas durante tanto tiempo y de dar cabida a los diálogos alternativos.

No queda ninguna duda de que estos diálogos alternativos se presentan como motores para un cambio mucho más respetado, humanizado, inclusivo y respetuoso. Optar por la Cooperación Sur-Norte realzando la importancia del conocimiento que puede aportar el Sur al Norte en lo que se referido a experiencias, conocimientos y prácticas significativas es una opción segura en esta realidad cambiante. Volviendo a las ideas de Boaventura de Sousa Santos (2008), ningún país es tan pobre como para no tener nada que ofrecer, ni ninguno tan rico como para no tener nada que aprender. En la misma línea, como premisa para desarrollar las epistemologías del Sur, también se considera fundamental enfatizar en la comprensión del mundo como algo mucho más amplio que la mera comprensión occidental del mismo, de ahí que para la transformación sea necesario recurrir a vías, modos y métodos impensables para occidente.

Ha llegado el momento de romper con este sinsentido y trabajar de forma conjunta con nuevos diálogos de Cooperación que nos acerquen a un Desarrollo generalizado y extendido. Que borren las lagunas, anulen los abismos diferenciales y aboguen por una globalización justa y comunitaria para todos y cada uno de los países del mundo. Esto no será posible si la Cooperación Sur-Norte no logra



cobrar protagonismo frente a la Cooperación Norte-Sur. Las soluciones las hallarán las personas que sufren los problemas en su propia piel y para ello el Norte deberá estar atento y colaborador a las propuestas que emanen desde el Sur.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, Gonzalo y Molina, Ignacio (2000). *Introducción a la Solidaridad Internacional: La Cooperación para el Desarrollo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.
- Ayllón, Bruno y Surasky, Javier (2010): «La Cooperación Sur-Sur en Latioamérica: Utopía y Realidad.» IUDC. Madrid: Catarata.
- Bancet, Alice (2012): «Análisis de la Cooperación Triangular: Discursos y prácticas de los países del CAD/OCDE sobre una modalidad en construcción». Madrid: UCM.
- Díaz, J. Manuel (2008): «Crítica de la Razón Moderna». Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Echart, Enara; Cabezas, Rhina y Sotillo, José Ángel. (2016): «Manual para la Elaboración de Investigaciones en Cooperación para el Desarrollo», Madrid: Catarata.
- Gómez, Manuel; Ayllón, Bruno y Albarrán, Miguel (2011): «Reflexiones Prácticas sobre Cooperación Triangular». Madrid: CIDEAL.
- González, M.^a Inmaculada. García, Mercedes. Rodríguez, Carlos. (2013). «Guía para la cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo». Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M.^a Inmaculada. (2007): *Diálogo Intercultural, Derechos Humanos y Diversidad Cultural*; en.
- González Pérez, T. (coord.): *Repensando la multiculturalidad*, Anroart Ediciones, Las Palmas de Gran Canaria, PP. 195-217.
- Hessel, S. (2009): «Hacia Nuevas Solidaridades: Diez Diálogos sobre Cooperación al Desarrollo», Madrid: Catarata.
- Kabunda, M. (2008) «África en la globalización neoliberal: las alternativas africanas», Buenos Aires: revista THEOMAI. Estudios sobre sociedad y desarrollo, no 17. PP. 87-77.
- Kabunda, M. (2005): «El desarrollo en África: del estancamiento a la crisis permanente», Madrid: Revista española de Desarrollo y Cooperación, no 16. PP. 9-29.
- Kabunda, M. (2011): «África y la Cooperación con el Sur desde el Sur», Madrid: Catarata.
- López, Gonzalo y De la Torre, Ignacio. (2000): «Introducción a la Solidaridad Internacional: La Cooperación para el Desarrollo», Madrid: Universidad de Valladolid.
- Sotillo, José Ángel. (2011): «El Sistema de Cooperación para el Desarrollo: actores, formas y procesos», Madrid: Catarata.
- Sousa De, Boaventura (2008): «Epistemologías del Sur», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, julio- septiembre 2011 (4): 17-39. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003> y recuperado el 14 de julio de 2017.



Sawabona; Shikoba: acercándonos a la génesis de la cooperación internacional al desarrollo

Amador Hidalgo, Amanda

Universidad de La Laguna, Tenerife, España
amanda.ah93@hotmail.com

RESUMEN

SAWABONA es la palabra utilizada por una tribu del sur de África para decir «Yo te respeto, yo te valoro. Eres importante para mí». Como respuesta, **SHIKOBA** significa «Entonces, yo existo para ti». La Cooperación Internacional al Desarrollo existe porque desafortunadamente hay un desequilibrio en la balanza mundial que da forma y sentido a sus acciones. Existe en el momento en el que se convierte en un factor decisivo para el curso del Desarrollo Mundial. Y, especialmente, cuando hay quienes la respetan, aprecian y valoran. Entonces, la Cooperación Internacional al Desarrollo existe por y para ellas y ellos.

A través de esta comunicación se busca profundizar en los verdaderos orígenes de la CID, huyendo de toda imagen improcedentemente corporativizada durante muchos años, rechazando su concepción mercantilizada y recurriendo a los verdaderos pilares sobre los cuales se han sustentado sus bases. Insistiendo, para ello, en todos aquellos actores que han formado parte del proceso y todas aquellas voces que se han visto forzosamente silenciadas. Enfatizando la importancia de la educación como principal motor de cambio en la senda de la equidad e insistiendo en el potencial de Desarrollo que podría (y debería) suponer. Tratando de dar lugar a un espacio abierto al diálogo y al debate en lo que a concepciones, percepciones y significaciones se refiere. Acercándonos a una concepción concienciada y humanizada.

ABSTRACT

SAWABONA is the word used by a tribe from southern Africa to say "I respect you, I appreciate you. You are important for me". In response, **SHIKOBA** means "Then, I exist for you". The International Development Cooperation exists because unfortunately there is an imbalance in the global balance which gives value, form and sense to their actions. It exists from the moment when it became a watershed in Global Development. And specially when there are some who respect, esteem and appreciate it. Then, the International Development Cooperation exists by them and for them.

Through this dissertation we try to focus on the International Development Cooperation's real origin, avoiding its unfair corporatized image, rejecting its mercantilised conception and turning to the true bases. Insisting in all the actors which have been part of the process and in all the voices which were silenced by force. Emphasizing the education role as the main protagonist in the equality way. Trying to give rise to an open dialogue and discussion space related to conceptions, perceptions and significances. Getting closer to a awareness and humanized conception.

Palabras clave: Cooperación Internacional al Desarrollo; Educación; Globalización, Derechos Humanos, Equidad.

Keywords: International Development Cooperation; Education; Globalization, Human Rights, Equality.

1. GÉNESIS

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española para encontrar una definición precisa del término «Génesis», encontramos que este hace referencia al origen, principio o proceso de formación de determinada realidad o elemento. A su vez, el término «Origen» se centra en el principio, nacimiento, manantial, raíz o causa de algo. Siendo esto así, el objetivo principal de esta breve disertación no es otro que profundizar en las raíces de la Cooperación Internacional al Desarrollo como elemento funda-

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.080>



mental en el engranaje del Desarrollo Mundial desde una perspectiva social. Dejando de lado toda visión economista y política y tomando como punto de partida y referencia el peso de lo social, remontándonos a hechos y momentos concretos que han hecho posible que el término Cooperación tenga hoy sentido.

Si tomamos como punto de referencia el enfoque kantiano nos encontramos ante la Cooperación como uno de los elementos más sustanciales del ser humano. Desde pequeños, somos conscientes de que realizar algo juntos tiene más ventajas que realizarlo de forma autónoma o individual. Siendo esto así, seríamos altruistas por naturaleza (Sotillo, 2011). Y no solo altruistas, sino conscientes y consecuentes. Hay muchas formas de entender el altruismo, más allá de la mera tendencia a procurar el bien de los demás de manera desinteresada (aunque sea a costa del interés propio). Hacemos referencia, en este caso, a un altruismo mucho más potente y sustentado. Y es que, ligándolo a las palabras de Eduardo Galeano, no podemos obviar que la caridad es humillante porque se ejerce verticalmente y desde arriba, mientras que la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo. No hablamos de dar limosna, hablamos de transformar los modelos establecidos para romper con las desigualdades con la ética como bandera.

El conflicto y la cooperación son dos escenarios que reflejan de forma gráfica las relaciones humana en sus diversas dimensiones. En el marco de los estudios sobre el comportamiento humano, sus orígenes y evolución, para Laureano Castro Nogueira y Miguel Á. Toro Ibáñez, «la historia de la vida en la Tierra no puede entenderse sin recurrir a la cooperación, que ha sido imprescindible para la aparición de nuevos niveles de organización a lo largo del proceso evolutivo. Los genes cooperan en los genomas, los cromosomas cooperan en las células eucariotas, las células en los organismos pluricelulares o, en otro nivel, los insectos sociales o las sociedades humanas dependen de la cooperación» (Sotillo, 2011).

2. COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO, ¿QUÉ ES?

«Más que el oro
es la pobreza.
Lo más caro en la existencia.
Solamente lo barato
se compra con dinero.
Lo importante no es el precio
si no el valor de las cosas»
Facundo Cabral y Alberto Cortéz.

Se considera ineludible saber qué es la Cooperación Internacional para el Desarrollo antes de profundizar en su origen y su razón de ser. Pues, si bien este es el objetivo principal de esta breve comunicación, es absolutamente indispensable conocer los diversos conceptos que entran en escena cuando hablamos de esta realidad para poder remontarnos a sus inicios. Muchas veces, al hablar de la Cooperación Internacional para el Desarrollo se utilizan de forma profusa palabras que no tienen en absoluto el mismo significado, pero que por simplificación se reducen a un solo término. De este modo, Cooperación o Cooperación para el Desarrollo, e incluso Ayuda para el Desarrollo y Ayuda Humanitaria, son términos que se entremezclan y confunden. Por tanto, dado que la terminología al uso tiene multitud de variantes que se emplean de forma habitual, conviene matizar su significado. Por un lado, según Gonzalo Andrés López e Ignacio Molina de la Torre (2000), cooperar significa

«Compartir un trabajo o una tarea, hacer algo con otros de forma coordinada, conforme a un plan y con cierto grado de voluntariedad que suele estar alentado por algún tipo de interés o beneficio mutuo, pudiendo establecerse tanto entre desiguales como entre iguales» (p. 6).

De este modo, cooperar, no a través de relaciones únicamente personales, sino en el nivel de las relaciones entre países, implica que podamos hablar de Cooperación Internacional. Sin embargo, Cooperación Internacional para el Desarrollo es un término dotado de mayor precisión ya que entra en escena un objetivo concreto, que es la razón de ser de esta actividad cooperativa: el Desarrollo. Así pues, se une al carácter internacional el objetivo de consumir el Desarrollo de los habitantes de los países y dar forma y sentido al término que nos atañe.



Por otro lado, según las aportaciones de José Antonio Alonso y Jonathan Glennie para el Informe de Política para el Foro sobre Cooperación para el Desarrollo (CD) celebrado por el ECOSOC¹ en febrero de 2015, en determinadas esferas el término Cooperación para el Desarrollo sigue considerándose sinónimo de Ayuda Financiera e incluso de Asistencia Oficial para el Desarrollo. Contraria a esta percepción, la CD puede seguir definiéndose de manera más amplia e inclusiva.

En este caso, dada su historia y su potencial, debería mantener y conservar su énfasis riguroso en los países en desarrollo y en los conceptos acordados de forma internacional sobre los logros que la Agenda Mundial para el Desarrollo debería perseguir. Recordemos que, según Severino y Ray (2009), la Cooperación para el Desarrollo debería cumplir tres tareas principales (ver tabla 1: tareas principales de la CD).

Tabla 1: Tareas principales de la CD.

1	Apoyar y complementar los esfuerzos de los países en desarrollo dirigidos a facilitar las normas sociales básicas universales a sus ciudadanos (como medio para el cumplimiento del ejercicio de los Derechos Humanos Fundamentales).
2	Promover la convergencia de los países en desarrollo con niveles de renta y bienestar, corrigiendo así las desigualdades internacionales extremas.
3	Apoyar los esfuerzos de los países en desarrollo para fomentar la participación activa en la provisión de los bienes públicos internacionales.

Fuente: Elaboración propia en base a Severino y Ray (2009).

Siguiendo con las aportaciones del ECOSOC, la Cooperación para el Desarrollo debería siempre definirse como una actividad que cumple con cuatro criterios básicos e imprescindibles (ver tabla 2: criterios básicos de la CD).

Tabla 2: Criterios básicos de la CID.

1	Tiene como propósito expreso el apoyo a las prioridades de Desarrollo (nacionales e internacionales)
2	No persigue el lucro en ningún caso (siendo este el valor añadido fundamental de la CD)
3	Discrimina a favor de los países en desarrollo (siempre en aras del propio desarrollo)
4	Se fundamenta en las relaciones de colaboración que intentan mejorar la implicación de los países en desarrollo

Fuente: Elaboración propia en base a aportaciones del ECOSOC (2015).

Partiendo de ello, toda actividad que cumpla con los cuatro criterios arriba mencionados, debería considerarse Cooperación para el Desarrollo. De tal modo que, de acuerdo con esa definición, la CD es una

¹ El ECOSOC es el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas y tiene como objetivo promover la materialización de las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible (económica, social y ambiental). Constituye una plataforma fundamental para el fomento del debate y del pensamiento innovador, el alcance de un consenso sobre la forma de avanzar y la coordinación de los esfuerzos encaminados a la consecución de los objetivos convenidos internacionalmente.

categoría amplia que abarca un conjunto de actividades que no se encuentran entre las competencias expresas de la mayoría de los agentes de la misma. Pasando ahora al Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo² de HEGOA³, en este reza el hecho de que el concepto de Cooperación para el Desarrollo no tiene una definición única, ajustada y completa, válida para todo tiempo y lugar.

De este modo, la CD se habría ido cargando y descargando de contenidos a lo largo del tiempo, de acuerdo al pensamiento y los valores dominantes sobre el Desarrollo y al sentido de la corresponsabilidad de los países ricos con la situación de otros pueblos, por lo que sería preciso conocer su evolución para comprender su significado en cada momento. Nos encontraríamos, por tanto, con una definición que daría gran protagonismo al propio contexto en que se propicie el ámbito que nos atañe.

LA HISTORIA QUE PREVALECE

Por otro lado, un elemento fundamental para determinar el contenido de la CD es la concepción que se tiene sobre las prioridades del Desarrollo. Conforme estas avancen, los objetivos perseguidos por la CD deben evolucionar de forma acorde y simultánea, condicionando a su vez las diversas modalidades de Cooperación. Esta concepción de la CD surge tras la II Guerra Mundial y como consecuencia del despertar de la preocupación por el Desarrollo de los países. Para Alfonso Dubois (2000), la CD ha sido objeto de un amplio debate desde el fin de la II Guerra Mundial y las limitaciones de su concepción son cuando menos complejas.

A pesar de los márgenes en los que se refugian, se enfatiza en los dos hechos clave que, desde su origen, han marcado a la CD. En primer lugar, hablaríamos de la existencia de la Guerra Fría entre EEUU y Europa frente a la URSS (siendo esta decisiva para que se comprometiesen a aportar recursos para terceros países con el objetivo de atraerlos hacia su esfera de influencia). En segundo lugar, estaríamos refiriéndonos al comportamiento de los países europeos, en el que su pasado colonial tuvo un gran peso a la hora de impulsar sus políticas oficiales de Cooperación. Bajo esta concepción, la CD no se caracterizaría por la igualdad y la colaboración mutua, sino que sería entendida como una iniciativa voluntaria y generosa de éstos más que como una obligación hacia los receptores. De hecho, el concepto de donación llevaría consigo de forma intrínseca la no obligatoriedad y establecería una posición de inferioridad por parte de quien recibe (al que no se le concedería derecho alguno a reclamar y sólo le quedaría esperar que el donante decidiera cuándo y cómo expresar su voluntad de dar). De esta forma, la carencia de una colaboración real entre los países donantes y los receptores adquiriría todo su significado en la existencia y el funcionamiento de diversas formas de condicionalidad de la ayuda, habiendo formado parte sustancial del proceso de Cooperación.

Del mismo modo, también podemos concebir la CID como mucho más que una mera ayuda al Desarrollo, sin olvidar que esta busca instaurar y reforzar las bases cooperativas en busca de un orden internacional más justo. Éste debería venir inspirado y dado por la toma de conciencia de una responsabilidad colectiva, así como de la firme convicción de que el progreso de los países del Sur resultaría beneficioso para el propio desarrollo de la economía mundial. No debemos olvidar que el subdesarrollo proviene de las mismas razones históricas que, a través de medios comerciales, financieros o de dominación militar o colonial, favorecieron el crecimiento de los países centrales.

En cualquier caso, no podemos obviar que sobre el desarrollo recaen variedad de acepciones y lecturas, tratándose de un término que ha sido glorificado y demonizado casi a partes iguales; que ha sido reducido a un mero baile de datos estadísticos (sacralizando a la renta per cápita como máximo exponente) o elevado incluso a la categoría de paraíso a conquistar, de máximo objetivo. Ha sido reivindicado desde ciertas opciones políticas en nombre de una parte de la humanidad que no lo puede alcanzar, bajo la bandera del progreso y con la herramienta de la solidaridad (Sotillo, 2011).

² El Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo fue dirigido por Karlos Pérez de Armiño y editado de forma conjunta entre Icaria y HEGOA en el año 2000. Se trata del primer diccionario específicamente dedicado a la CD y a la Acción Humanitaria. Con él, se ha adquirido una mayor sofisticación teórica y técnica, así como una mayor complejidad organizativa y normativa. En él se sintetizan y analizan gran parte de los conceptos, problemas, enfoques teóricos, métodos de análisis, criterios operativos, organizaciones especializadas y acuerdos internacionales aparecidos durante las últimas décadas en los campos humanitarios y del desarrollo.

³ HEGOA, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, es un Instituto Mixto de la Universidad del País Vasco, creado por esta misma universidad en consonancia con su propia asociación. Sus orígenes se remontan a 1987 y desde su identidad centra su ámbito de trabajo en la promoción del desarrollo humano y la CID, aportando investigación y análisis, recursos de información y documentación, docencia de posgrados, etc.

Además, por otro lado, el proceso de independencia de algunas colonias se vio acompañado en Occidente por una fuerte y rígida reacción intelectual contra el colonialismo y una creciente y ferviente preocupación por el destino de las mismas. Tras la derrota y el fin del nazismo, uno de los elementos característicos de la sociedad europea de la posguerra fue precisamente el auge experimentado durante esos años por las ideas democráticas, el humanismo y la importancia del respeto a los Derechos Humanos. El clima político y social en que resultó contribuyó notablemente a la Cooperación al Desarrollo (entonces aún incipiente) y a que esta lograra una creciente legitimación política y social (Unceta, 2000).

Siendo esto así, el fuerte impulso de la CD acabaría concretándose tanto a la propia acción de los gobiernos como en la creación de numerosas Organizaciones No Gubernamentales. Estas, al definirse a sí mismas como instituciones independientes de los gobiernos, vendrían a sacar a la palestra la necesidad de plantear los objetivos de la Cooperación más allá de los propios intereses de los mismos, poniendo el énfasis en las necesidades de los destinatarios. Surgiría así la primera generación de ONGD's dedicadas a promover la Cooperación y la Solidaridad. Con esto, la Cooperación Internacional, se vería fortalecida gracias al clima social favorable al apoyo a los países con menores índices de desarrollo y mayores necesidades y que apoyaría al surgimiento de importantes Redes de Cooperación al Desarrollo No Gubernamental, tanto no confesionales como de inspiración y vinculación religiosa (Unceta, 2000).

No cabe ninguna duda de que comprender el origen y la evolución de la CID implica entrelazar dimensiones. Implica entender que existieron una serie de sucesos históricos que establecieron un contexto propicio para su surgimiento y que nada fue fruto del azar improvisado. El panorama desolador de destrucción y miseria que resultó de la Segunda Guerra Mundial fue lo que forjó las condiciones que hicieron posible la aparición y el nacimiento de una conciencia sobre la necesidad y la importancia de la CID como herramienta imprescindible para mantener la paz y recuperar lo que los años de guerra se destruyeron (Duarte y González, 2014).

CICATRICES INEQUÍVOCAS

«Hay cicatrices tan profundas que no se borran ni disimulan con el paso del tiempo.
Cicatrices que no están en la piel, sino en el corazón»
Melodie Arencibia Pérez.

Cuenta la historia popular que existe una tribu en el sur de África en la que, cuando una persona se comporta de forma inadecuada, es llevada al centro de su aldea y rodeada por todos los miembros de la tribu. Durante dos días se le recuerdan todas las cosas buenas que ha hecho, pues tienen la firme creencia de que todos y cada uno de nosotros llegamos al mundo siendo buenos y sostienen su ritual en la creencia de que el anhelo o la necesidad de sentirse especiales y protagonistas nos lleva a veces a fallar en nuestro comportamiento. Así, cuando esto ocurre, todos le repiten «SAWABONA» (que significa «yo te respeto, yo te valoro y eres importante para mí»). Entonces, la persona en cuestión responde «SHIKOBA» (que significa «entonces, yo existo para ti»).

Esto me lleva inevitablemente a pensar en la Cooperación Internacional al Desarrollo. Más allá de la concepción de la Cooperación como un instrumento basado en intereses y moneda de cambio, sostengo la idea de que esta se produce porque no deja de formar parte de nuestra naturaleza intrínseca. Por ello, me atrevo a afirmar que la CID tiene su razón de ser en el momento en el que hay alguien que la necesita, valora y respeta. Entonces, existe por y para ello. Existe porque el desequilibrio mundial cada día está más patente y el mercantilismo pierde peso frente a la humanidad empáticamente desbordada. Existe porque limosna nunca será sinónimo de solidaridad y porque la generosidad no necesita aliciente. Porque por mucho que el capitalismo haya fracturado el sentimiento de identidad mundial utilizando nuestros bolsillos como bandera, hay cosas que permanecen adheridas y jamás se podrán desprender.

Porque el pasado y la historia de los desequilibrios mundiales forma parte de la humanidad y jamás podrá ser olvidada; porque la memoria histórica y colectiva permanece y prevalece. Porque todos estos acontecimientos, aunque no hayan sido vividos directamente, si han sido sentidos y transmitidos. Porque, más allá del resentido pensamiento único, siguen tintineando los valores.



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Antonio José y Gleenie, Jonathan (2015): Informes de Política para el Foro sobre Cooperación para el Desarrollo de 2016. ECOSOC.
- Andrés, Gonzalo y Molina, Ignacio (2000): «*Introducción a la Solidaridad Internacional: La Cooperación para el Desarrollo*». Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.
- Carrino, Luciano (2009): «*Perlas y piratas: crítica de la Cooperación para el Desarrollo y nuevo multilateralismo*», Barcelona: Icaria.
- Chang, Ha-Joong (2004): «*Retirar la escalera: la estrategia del Desarrollo en perspectiva histórica*». Madrid: Catarata.
- Díaz, J. Manuel (2008): «*Crítica de la Razón Moderna*». Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Duarte Herrera, L. K. y González Parias, C. H. (2014). Origen y evolución de la cooperación internacional para el desarrollo. *Panorama*, 8(15), 117-131.
- Figueras, Albert (2017): «*La próxima frontera: ¿qué nos hace humanos?*», Barcelona: Plataforma Actual.
- Galeano, E. (1992): «*Ser como ellos y otros artículos*». México: Siglo XXI Editores.
- García, María. (2009). «*Una antropología de la educación. Aprendiendo a ser humanos*». Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- González, M.^a Inmaculada. García, Mercedes. Rodríguez, Carlos. (2013). «*Guía para la cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*». Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M.^a Inmaculada. García, Mercedes. Rodríguez, Carlos. (2013). «*Guía para la cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*». Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M.^a Inmaculada. (2007): Diálogo Intercultural, Derechos Humanos y Diversidad Cultural; en González Pérez, T. (coord.): *Repensando la multiculturalidad*, Anroart Ediciones, Las Palmas de Gran Canaria, PP. 195-217.
- González, M.^a Inmaculada. García, Mercedes. Rodríguez, Carlos. (2013). «*Guía para la cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*». Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M.^a Inmaculada. (2007): Diálogo Intercultural, Derechos Humanos y Diversidad Cultural; en González Pérez, T. (coord.): *Repensando la multiculturalidad*, Anroart Ediciones, Las Palmas de Gran Canaria, PP. 195-217.
- Harvey, D. (2006): «*Spaces of global capitalism: towards a theory of uneven geographical development*», Londres: Verso.
- Hessel, S. (2009): «*Hacia Nuevas Solidaridades: Diez Diálogos sobre Cooperación al Desarrollo*», Madrid: Catarata.
- Jimeno Almeida, Jorge (2012): «*Mamá, Quiero ser Cooperante: Las Claves para entender la Cooperación Internacional*» Madrid: Circulo Rojo.
- Latouche, S. (2005): «*L'Occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la porte l'uniformisation planétaire*», Paris: La Découverte Poche et les limites de.
- López, Gonzalo y De la Torre, Ignacio. (2000): «*Introducción a la Solidaridad Internacional: La Cooperación para el Desarrollo*», Madrid: Universidad de Valladolid.
- Martí, Eduardo (2005): «*Desarrollo, Cultura y Educación*», Madrid: Amorrortu Editores.
- Paloscia, R (2016): «*Globalización y Cooperación Internacional: anotaciones para una practica territorialista*».
- Pérez, K. (dir.) (2000): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria / Hegoa.
- Severino, Jean-Michel y Olivier Ray (2009): «*The End of ODA: Death and Re-birth or a Global Public Policy*». Center for Global Development Working Paper, No 167.
- Sogge, David (1998): «*Compasión y cálculo: un análisis crítico de la Cooperación No Gubernamental al Desarrollo*», Barcelona: Icaria.
- Sotillo, José Ángel. (2011): «*El Sistema de Cooperación para el Desarrollo: actores, formas y procesos*», Madrid: Catarata.
- Sotillo, José Ángel. (2006): «*Un lugar en el mundo: la política de desarrollo de la Unión Europea*», Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación. Madrid: Catarata.
- Unceta, Koldo y Yoldi, Pilar (2000). *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Formação de docentes da educação profissional para atuarem em classes inclusivas: relato de uma experiência

Aparecida Mata Abreu, Fernanda da

Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte/MG, Brasil
mataabreu@yahoo.com.br

Fernandes Marques, Stela Maria

Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência da autora adquirida durante a formação continuada em serviço de docentes que atuam em cursos de qualificação profissional em uma instituição de ensino do Estado de Minas Gerais. Para isso, se faz necessária uma reflexão quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, buscando reconhecer e valorizar a diversidade de nossos alunos e desfazer de preconceitos. Baseado nisso, foi ofertado uma formação continuada para o corpo técnico pedagógico desta instituição, com o objetivo de esclarecer as dúvidas de como lidar com as diversidades em um ambiente escolar, compreendendo o aluno com deficiência em suas singularidades. Além dos docentes dos cursos técnicos, de formação inicial continuada e de graduação, participaram da formação os supervisores pedagógicos de todas as unidades da instituição, com intuito de contribuir com a prática cotidiana dos profissionais em sala de aula. É indispensável observar as necessidades do aluno com deficiência em uma classe regular, principalmente de ensino profissionalizante, uma vez que temos como objetivo satisfazer suas necessidades educacionais e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento e proporcionar uma aprendizagem de fato significativa. Desta forma, não há como professor ministrar sua aula e não refletir sobre sua prática. Observou-se que, mesmo não possuindo formação específica sobre educação especial e ou inclusiva, na prática, os docentes e os supervisores pedagógicos adaptaram suas práticas visando atender aos alunos com deficiência, comprovando que uma prática inclusiva vai além dos conhecimentos teóricos, devendo partir, principalmente, da valorização e respeito às diversidades. O desenvolvimento deste trabalho permitiu uma reflexão quanto aos paradigmas ainda existentes quanto à inclusão dos alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes. O respeito e a valorização às diferenças devem estar presentes no dia a dia para que a educação seja inclusiva verdadeiramente. Para incluir é preciso refletir, se permitir aprender com seus erros e se reinventar diariamente.

Abstract

The objective of this work is to present the experience of the author acquired during the continuous training in service of teachers who work in professional qualification courses in a teaching institution of the State of Minas Gerais. For this, it is necessary to reflect on the pedagogical practices developed in the classroom, seeking to recognize and value the diversity of our students and undo prejudices. Based on this, it was offered a continuous training for the pedagogical staff of this institution, with the purpose of clarifying the doubts about how to deal with the diversities in a school environment, understanding the student with disabilities in their singularities. In addition to the teaching staff of the technical courses, continuing initial training and graduation, the pedagogical supervisors of all units of the institution participated in the training, aiming to contribute to the daily practice of professionals in the classroom. It is indispensable to observe the needs of students with disabilities in a regular class, especially vocational education, since we aim to satisfy their educational needs and thus contribute to their development and provide a learning in fact meaningful. In this way, there is no way to teach your class and not reflect on your practice. It was observed that, even though they did not have specific training on special and / or inclusive education, in practice teachers and pedagogical supervisors adapted their practices to assist students with disabilities, proving that an inclusive practice goes beyond theoretical knowledge, mainly, of appreciation and respect for diversities. The development of this work allowed a reflection on the still existing paradigms regarding the inclusion of students with disabilities in professional courses. Respect for and appreciation of differences must be present every day for education to be truly inclusive. To include you must reflect, allow yourself to learn from your mistakes and reinvent yourself daily.

Palavras chave: Formação de professores; educação profissional; pessoas com deficiência.

Keywords: Teacher training; professional education; disabled people.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.081>



INTRODUÇÃO

A escolha por esse tema surgiu pela necessidade de discutir o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e a sua preparação para receber estes alunos, buscando uma educação de qualidade e realmente inclusiva. Tendo sua fundamentação na concepção de direitos humanos, uma educação inclusiva deve proporcionar não apenas o ingresso, mas também a permanência do aluno na escola, sem qualquer forma de discriminação. Para isso, se faz necessário uma reflexão quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, buscando reconhecer e valorizar a diversidade de dos alunos matriculados e desfazer de preconceitos. A perspectiva da inclusão já é um assunto que vem sendo discutido há algum tempo (BRASIL, 1988*; BRASIL, 1996*; ONU, 1948*; entre outros), porém o desenvolvimento de ações inclusivas caminha a estreitos passos. A escola vive o desafio de ser uma para todos, de não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Na medida em que avança o processo de inclusão, também avança a discussão sobre a reconstrução das práticas dessas escolas, a fim de atenderem realmente às necessidades educacionais de todos os alunos. Embora o discurso da Educação Inclusiva seja um paradigma que se apresenta para a educação no século XXI, visando à formação integral da pessoa humana para a convivência e o entendimento das diferenças, na prática há ainda um misto de medo e preconceito que interferem, direta ou indiretamente, nas práticas pedagógicas da escola.

A preocupação com a inclusão social de pessoas com deficiência é notória, nos campos político, social, econômico, tanto que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaborou o documento: Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho: Repertório de recomendações práticas da OIT (2006) para orientar às instituições quanto a gestão da inserção produtiva das pessoas com deficiência. Entretanto, não basta ter o acesso ao emprego garantido pela cota se não tiver uma preparação destas pessoas para a permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, uma ação que deveria ser inclusiva pode se tornar excludente. Como, então, preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho se as escolas ainda se julgam despreparadas para uma educação inclusiva real? Qual a responsabilidade da escola nesse processo? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu capítulo V, artigo 59, reafirma esse direito garantindo atendimento educacional para o trabalho às pessoas com deficiência, visando sua qualificação à inserção no mercado de trabalho. Além disso, cabe à Educação oportunizar, a todos os cidadãos, o acesso ao conjunto de saberes produzidos pela humanidade, e a utilização desses saberes tanto para a compreensão dos processos sociais, como para capacitar-se profissionalmente. Somente assim, as pessoas poderão alcançar, com dignidade e consciência crítica, condições de participar do debate social de ideias, dos processos decisórios, e do sistema produtivo. E ao poder isso alcançar, estarão se apropriando de uma auto imagem e auto estima positivas, bases fundamentais para o exercício da cidadania (NAMBU2003, p.7). A expansão da educação profissional tem início na primeira fase do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja primeira proposta foi elaborada com vistas à adequação da modalidade em relação à necessidade de desenvolvimento econômico nacional e à redução das desigualdades sociais. (OLIVEIRA; AMARAL, 2005). Vários programas despontaram a partir de então, como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Escola de Fábrica e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Baseados nessas mudanças sociais foi proposta uma formação para o corpo técnico-pedagógico (orientadores de cursos e supervisores pedagógicos) de uma instituição de educação profissional do estado de Minas Gerais, com o objetivo de prepará-los para lidar com as diversidades dentro da escola e compreender o aluno em suas singularidades. A formação alicerçou-se na metodologia da pesquisa ação participativa (THIOLLENT, 1985), por esta representar “[...] um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação” (ELLIOTT, 1997, p.17). Optou-se pela formação da equipe técnico-pedagógica na própria instituição, com uma capacitação voltada ao perfil dos alunos desta instituição, por acreditar que esse formato de capacitação “além de contribuir com a reflexão e a (re)organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar.” (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p.3). A educação transformadora que



proporciona a inclusão de pessoas com deficiência. Ao retomarmos historicamente a educação das pessoas com deficiência, é possível identificar sua total exclusão social até o século XVIII, onde a questão da deficiência estava atrelada ao misticismo e à imperfeição. No Brasil, apenas no século XIX foi possível perceber uma inclinação contra o processo de exclusão das pessoas com deficiência, quando iniciaram a escolarização de crianças cegas e, posteriormente, surdas. De acordo com a pesquisa “Retratos da Deficiência no Brasil” (NERI, 2003), as pessoas com deficiência, em média, possuem um ano de atraso na vida escolar, ao se comparar com pessoas sem deficiência. Assim, mesmo a educação sendo um direito imprescindível para o desenvolvimento humano (BRASIL, 1988), percebe-se que seu acesso e permanência às pessoas com deficiência ainda está longe de atender às diversidades, contrariando a finalidade da educação básica prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, onde “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). A formação profissional, também conforme a LDB, não se limitará às escolas, mas também ao ambiente de trabalho. Isso poderá derrubar uma das barreiras que impedem a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: a ausência ou formação profissional precária. Sendo assim, não cabe à formação profissional apenas a transmissão de conteúdos técnicos, mas a preparação do aluno para uma vida produtiva plena. Nesse contexto, cabe ao do professor para a efetivação da inclusão na educação profissional, então, ir além ao proposto no plano de ensino, ou seja, apenas a transmissão de informações. Deve-se preparar para a vida, para o mercado, que só será possível quando se conhecer esse aluno e suas expectativas.

1. A EXPERIÊNCIA

1.1. O professor reflexivo e sua atuação para uma sala de aula inclusiva

Com as novas demandas sociais, de uma sociedade mais equitativa, a escola tem que repensar suas práticas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos. Desta forma, não há como professor ministrar sua aula e não refletir sobre sua prática. Por muito tempo a formação dos professores se pautou em uma imagem homogênea de alunos, separando-os entre os que aprendem e os que não aprendem, caracterizando assim, uma única forma de inteligência dividindo, assim, a educação de quem aprendia às escolas regulares e quem não aprendia às escolas especiais. Tal divisão trouxe aos professores do ensino regular a impressão de não estarem preparados a lidarem com essa diversidade que agora invade as salas de aulas. Mantoan (2003), destaca que uma formação voltada à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares deve levar o professor à uma reflexão sobre como ocorre esse processo e quais as práticas pedagógicas contribuem para esse processo. Através dessa reflexão, o professor ressignificará seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os seus alunos, pois compreenderá a heterogeneidade de sua sala de aula. O professor reflexivo deve buscar refletir sobre sua prática diariamente, independente de se encontrar em uma situação de insegurança ou angústia. Se o faz somente nesses momentos, não se pode considerá-lo como reflexivo (PERRENOUD, 2002). A reflexão se dá no dia a dia, pois sempre tempos o que modificar ou melhorar. Também, a prática reflexiva deve se constituir como prática coletiva (PIMENTA; GHEDIN, 2002), através do diálogo com os demais docentes, permitindo um apoio coletivo e uma compreensão mais ampla quanto às questões pedagógicas inerentes a escola. Sendo assim, Nóvoa (1992) compreende o espaço escolar onde o professor está inserido como melhor local para a sua formação. Partindo dessa compreensão, pode-se identificar a escola como formadora não apenas dos alunos, mas de todos os envolvidos, e com isso, ao trabalhar a formação de professores reflexivos em seus espaços de trabalho oportunizar os debates e reflexões sobre assuntos inerentes às suas práticas e realidade, uma vez que, “muitos professores aderem às teorias que conferem sentido ao seu modo usual de agir na sala de aula, não as teorias que lhe são trazidas de fora” (LIBÂNEO, 2005, p.67).



1.2. O desenvolvimento metodológico da formação

Participaram dessa formação noventa e oito colaboradores, entre supervisores pedagógicos e orientadores de quarenta e quatro escolas de uma instituição de formação profissional do estado de Minas Gerais, entre os meses de agosto e setembro de 2015 e teve a duração de oito horas. A necessidade pela capacitação foi definida pelo setor de educação inclusiva da instituição, baseando-se nas demandas recebidas das Unidades de Ensino. A partir dessa demanda, realizou-se o levantamento bibliográfico que contribuiu para o desenvolvimento dos conteúdos da capacitação docente. A formação inicial que se tinha era de que os orientadores, embora não tivessem uma formação específica sobre o tema, já trabalhavam com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Assim, optou-se por trabalhar não apenas as legislações, as nomenclaturas, mas desmistificar algumas informações adquiridas pelo senso comum como, por exemplo, que todo aluno surdo é mudo ou que todo cego utiliza o código braile em suas atividades. Buscou-se trabalhar com o modelo de formação continuada em serviço, onde “práticas de formação docente que ocorrem justapostas à experiência do ofício e no próprio local de trabalho” (MOURA, 2009, p.159). Para isso, optou-se realizar uma prática colaborativa reflexiva, onde toda a equipe contribuiu para o desenvolvimento do grupo. Quebrar paradigmas e desmistificar estereótipos era o principal objetivo dessa formação, pois estaríamos diante de pessoas que já demonstravam dificuldades em aceitar o diferente. Assim, decidiu-se trabalhar os seguintes temas: Caracterizando Inclusão e Educação Inclusiva, onde trabalhou-se a diferença entre inclusão e integração e caracterizou-se as práticas necessárias à uma educação inclusiva; Legislação, apresentando os marcos legais acerca da educação especial e da perspectiva da educação inclusiva no Brasil; Atitudes que Incluem, que foi dividida em duas fases: na teórica, trabalhou-se os tipos de deficiências e dicas de convivências gerais; e prática, onde os participantes puderam vivenciar, de forma mais superficial, os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência; e Atividade coletiva: construção de um Plano de Intervenção.

1.3. Relato da Experiência

Iniciou-se a formação identificando a expectativa dos participantes, onde observou-se suas angústia e preocupação, não apenas quanto ao recebimento, mas também quanto ao desenvolvimento de seus alunos com deficiência. Expressões como “sair daqui pronto”, “não estamos preparados”, “não tenho formação” e “como faço com esse aluno” estiveram presentes em todas as oito regionais. No entanto, ao longo das discussões viu-se diluir boa parte dessa preocupação, uma vez que os participantes conseguiram atrelar a teoria apresentada com a realidade de suas escolas e refletirem sobre suas práticas. “Ação-reflexão da prática escolar é a maneira mais eficaz de dar continuidade à formação dos professores” (ARAUJO; SOUZA, 2000, p.9). Todos os participantes possuíam, no mínimo, graduação. Entretanto, apenas nove informaram que tiveram disciplinas que tratavam acerca da temática educação inclusiva na graduação ou pós-graduação. Além disso, a grande maioria dos orientadores não possui formação pedagógica, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 02/97, que aborda a necessidade de haver programas especiais de formação pedagógica, para atuarem em classes da educação profissional. Ao se contextualizar a educação inclusiva, apresentando os aportes teóricos sobre a caracterização da pessoa com deficiência e de uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2009), legislação sobre a inclusão educacional (BRASIL, 1989; 1996; 2000; 2005; UNESCO, 1994) e atual realidade da instituição, apresentando a quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada regional, identificou-se que grande maioria desconhecia os marcos históricos da educação inclusiva, principalmente acerca da obrigatoriedade da matrícula (BRASIL, 1989). Além disso, o desconhecimento se dava quanto às nomenclaturas vigentes, se “portador de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais”, “pessoa deficiente” e “pessoa com deficiência”. Foi trabalhado o percurso histórico-social destas nomenclaturas, associando às políticas públicas à época. Na capacitação utilizou-se uma abordagem colaborativa-participativa, embasada na metodologia da pesquisa ação participativa (THIOLLENT, 1985), onde após a apresentação dos aportes teóricos pelos formadores, desenvolveu-se com orientadores e supervisores pedagógicos um plano de intervenção para atender as especificidades de seus alunos se, posteriormente, também participaram de uma atividade que simulava múltiplas deficiências. Outra questão discutida relacionava-se às múltiplas

práticas pedagógicas relacionadas a um mesmo tipo de deficiência. O objetivo dessa atividade era despertar nos participantes a ideia de que, para se realizar uma prática realmente inclusiva, não pode ater-se apenas à deficiência, mas principalmente, no aluno e suas singularidades. Quanto à prática, trabalhou-se com duas atividades: na primeira, solicitou-se aos participantes a elaboração de um plano de intervenção pedagógico, onde os envolvidos se baseariam em alguma situação vivenciada em sua escola, informando a idade do aluno, o curso no qual ele se matriculou, as dificuldades que tiveram para tornar o curso acessível, informar se o aluno foi aprovado ou não e, caso não tivesse sido aprovado, relatar os motivos e quais as intervenções realizadas para atender às suas especificidades. Para isso, os participantes foram divididos em grupos aleatórios, com uma única regra: que cada grupo possuísse um supervisor pedagógico. Tal regra se deu para que os orientadores e supervisores pedagógicos, através desse trabalho coletivo, compreendessem que o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino profissional vai além da sala de aula, sendo uma responsabilidade de todos. A atividade durou cerca de uma hora e trinta minutos. Ao final da elaboração do plano, cada grupo elegeu um representante para apresentá-lo aos demais. As dificuldades relatadas estavam atreladas ao não conhecer as singularidades dos alunos, não se destacando dificuldades inerentes a (não) formação docente. Ao descreverem as intervenções, todos os relatos apontaram para o comprometimento dos envolvidos em se promover a inclusão destes alunos. Buscaram conhecer o aluno e suas especificidades através de contatos com a família e, principalmente com o próprio aluno. As apresentações mostraram que, embora a maioria dos participantes não tivesse uma formação específica para se trabalhar com pessoas com deficiência, suas práticas em sala de aula contribuíram para um desenvolvimento satisfatório dos alunos. Percebeu-se que a ausência da formação pedagógica conforme o Parecer CNE/CEB 02/97 não prejudicou as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Observou-se que o respeito e a valorização da diversidade suprimam as possíveis falhas causadas por essa ausência de formação. Em se tratando do atendimento especializado dos alunos com deficiência, cabe ressaltar que este deve acontecer em classes especiais somente quando não for possível incluir o aluno em classes comuns, graças às singularidades do aluno, não por falta de acessibilidade por opção da escola.

Outra temática que apareceu nas discussões dos planos de intervenção estava atrelada à avaliação dos alunos com deficiência e a utilização da certificação por terminalidade específica. Salientou-se na discussão que a avaliação possui três funções: a função diagnóstica, cujo objetivo é mostrar ao professor o seu ponto de partida, apontando a presença ou ausência de habilidades, bem como as dificuldades dos alunos; a função formativa que, como o próprio nome diz, está atrelada à formação de conceitos pelos alunos; e a função somativa, atrelada à aprovação ou reprovação do aluno ao próximo nível ou série. Em uma educação inclusiva, independente de o aluno possuir ou não uma deficiência, o professor não pode se abster de uma ou duas funções da avaliação. Deve-se avaliar todo o processo educacional do aluno. Se o professor ignora a função diagnóstica da avaliação, certamente não partirá do conhecimento inicial do aluno e, assim, sua prática poderá ter traços excludentes. Assim como, se o professor não avaliar todo o processo de desenvolvimento do aluno, não conseguirá observar se este existiu ou não. Quanto à questão da certificação por terminalidade específica, acreditou-se ser importante contextualizá-la para uma maior compreensão docente. A certificação por terminalidade específica é prevista na LDB, em seu artigo 59, onde presume que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência, além das adequações didático-metodológicas necessárias ao seu desenvolvimento, a certificação por terminalidade específica para a progressão de seus estudos. Nesse artigo, tal certificação cabe apenas ao ensino fundamental, não citando o ensino profissional. Entretanto, acredita-se ser viável uma certificação nesses moldes à educação profissional, desde que se leve em consideração as especificidades da formação para o mercado de trabalho. Após todas as discussões referentes aos planos de intervenção pedagógica apresentadas, iniciou-se a segunda atividade prática: “Com Vivência”, onde os participantes simularam possuir deficiências. Cada grupo de formação (com média de vinte e cinco participantes) foi dividido em dois subgrupos: um formado por pessoas que vivenciariam as deficiências (uma média de doze pessoas por grupo) e outro por pessoas sem deficiência. Foram trabalhadas as deficiências física (através do uso de cadeiras de rodas e imobilização dos membros inferiores ou superiores com o uso de réguas e fita adesiva), auditiva (através da utilização de tampões de ouvidos) e visual (através da venda dos olhos de alguns participantes, oportunizando a vivência de uma cegueira total ou baixa visão). Compreendeu-se que se fazia essencial a sensibilização do docente para compreender as singularidades de cada aluno, independente de se ter ou não uma deficiência, embora entenda-se a importância da



formação dos docentes para a promoção de uma educação inclusiva (SILVA E ARRUDA, 2014). Tal atividade se justificou, uma vez que: devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÈ, 1990, p. 149-150, apud NÓVOA, 1992). Assim, eles precisavam “sentir na pele”, mesmo que superficialmente, os desafios que as pessoas com deficiência enfrentam no dia a dia. Não houve uma escolha dos participantes que vivenciariam as deficiências. Apenas perguntou-se quem queria participar e os interessados se dirigiram à frente da sala. Na sensibilização, os participantes sem deficiência auxiliaram os que simulavam possuir uma deficiência durante um “passeio” pelas escolas e, posteriormente, no lanche da tarde. Os que vivenciaram as deficiências relataram as angústias sentidas em relação à dependência do outro para se realizar atividades simples, como descer ou subir escadas e se alimentar. Tal relato esteve presente no discurso de praticamente todos os que vivenciaram a cegueira. Além disso, tais participantes não conseguiam interagir com os demais durante o lanche. Ao serem questionados sobre a não interação, as respostas apontavam ao mal estar de não enxergarem seus colegas e não conseguirem, por esse motivo, interagirem. Além disso, disseram que, mesmo quanto tentava conversar, as pessoas sumiam e os deixavam “falando sozinhos”, trazendo uma sensação de desprezo. Os que não possuíam deficiência também relataram suas angústias quanto ao atendimento às necessidades dos colegas, chegando a expressar o sentimento de “deficiência” em não saber lidar em certas situações. Ao relacionarem essa vivência com as práticas desenvolvidas em sala de aula e relatadas nos planos de intervenção, os participantes compreenderam que somente a formação continuada não garante a preparação para inclusão na educação profissional. As experiências oportunizaram a reflexão de que essa preparação também se dá no dia a dia, na construção dos saberes com o outro, uma vez que o processo de ensino aprendizagem ocorre também através das interações (FREIRE, 1987). Ao final, os participantes puderam avaliar a formação em um todo, seu conteúdo, tempo e instrutor responsável. Noventa e cinco por cento avaliaram como Ótimo e Bom; três por cento como Regular e dois por cento como Ruim. Os que avaliaram como ótimo e Bom solicitaram a continuidade dessas discussões, seja presencialmente, seja virtualmente, através de fóruns e web conferências. Dentre os que avaliaram como Regular ou Ruim, apenas um justificou alegando que os temas abordados não sanaram suas dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar essa formação e executá-la trouxe uma reflexão de quanto ainda temos paradigmas a serem quebrados quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência. Apesar do discurso inicial o foco seria na não preparação docente para atuar em classes inclusivas, ao longo da formação todos os envolvidos compreenderam que, no dia a dia, o processo inclusivo já acontecia, talvez não com essa nomenclatura. O respeito e a valorização às diferenças devem estar presentes no dia a dia para que a educação seja inclusiva verdadeiramente. Para incluir é preciso refletir, se permitir aprender com seus erros e se reinventar diariamente. Quando se fala em educação inclusiva não há como limitar-se aos alunos, mas expandir a todos os envolvidos nesse processo, inclusive os professores. Proporcionar sua preparação ou contribuir para a reflexão da sua prática é também promover a inclusão desse professor, uma vez que a profissão docente não é estática, devendo se renovar diariamente. Embora a grande maioria dos orientadores de cursos tenha demonstrado o interesse em trabalhar com alunos com deficiência e compreender que o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem independente de se possuir ou não uma deficiência, há ainda aqueles que mantêm o discurso de que esse aluno “não faz parte do seu público”, apontando um certo desconforto em se trabalhar com essa diversidade e comprovando que o preconceito um obstáculo a ser superado (CROCHIK et al., 2013). Para que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra de maneira eficiente, garantindo-as seu total desenvolvimento, se faz necessário ir além da sua inserção nas diversas esferas sociais. Deve-se conscientizar toda a sociedade sobre as potencialidades dessas pessoas, valorizando a diversidade humana e buscando abolir o estereótipo de “defeito”. A proposta de uma educação que contribua para uma sociedade inclusiva é fazer com todos convivam com as diferenças, respeitando-as e, a partir

daí, consigam compreender que todas corroboram para a universalidade humana (CROCHIK et al., 2013). Essa formação docente não pode ser considerada como encerrada, pois as discussões que acaloraram seu desenvolvimento abriram campos para sua continuidade. Os diálogos ao longo da formação proporcionaram um pensar quanto à ação docente para uma educação que atinja a todos. Assim como dizia Freire (2009, p.96) “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. Conhecer seu aluno e sua singularidade e construir seu conhecimento através das relações sociais estabelecidas em sala de aula, compreendendo que todos possuem limitações e potencialidades, fazem do docente um dos protagonistas do processo de formação desse aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, M.I.O.; OLIVEIRA, J. B. A. Prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. ENPeC. Florianópolis, 2009. Anais, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1098.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução 02, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol02.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- _____. Lei 7.853, 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- CROCHIK, J.L. et al. Inclusão e discriminação na educação escolar. Campinas: Alínea, 2013.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C.M.C. et al. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos: para quê? São Paulo: Cortez, 2005.
- MANTOAN, M.T. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MOURA, E.P.G. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. Educação em revista. n.33, p.157-169, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar.2017.
- NAMBU, T.S. Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1232542572Construindoxumxmercadoxdextrabalhoxi nclusivoxguiaxpraticoxparaxprofissionais1.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.
- NERI, M. et al. Retratos da deficiência no Brasil. FGV/ IBRE, CPS, 2003. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_P%C3%A1ginasIniciais.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.
- OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? In: Reunião anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais. 2004. Disponível em: <<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/2282-politicas-publicas-contemporaneas-para-a-educacao-especial-inclusao-ou-exclusao?start=160>>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- PERRENOUD, P.A. Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, A.P.M.; ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.5, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paul_a.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.



THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO. A. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas - V Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

WACHELKE, J.F.R.; CAMARGO, B.V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. Revista Interamericana de Psicologia, v.41, n.3, p.379-390, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441313>>. Acesso em: 01 mar. 2017.



El papel de la Universidad en la Cooperación Internacional al Desarrollo. Los ODS y el horizonte 2030

Cano-Ginés, Antonio

Universidad de La Laguna, La Laguna, España
acangi@ull.edu.es

Resumen

Hoy pocos dudan de que la Universidad ha de ser un actor importante en la Cooperación al Desarrollo. Actualmente colabora tanto en el desarrollo de estrategias y acciones conjuntas de los centros de educación superior como en las acciones de difusión de los distintos trabajos que se realizan en las universidades en materia de Cooperación. Asimismo, contribuye a la mejora de la relación con otros agentes de la cooperación con objeto de fomentar el trabajo en red, fundamental en los proyectos de cooperación internacional educativa.

En esta comunicación mostraremos cómo la cooperación universitaria al desarrollo desde la docencia, la investigación, la innovación y la gestión no solo es posible sino necesaria. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) abarcan todas las ramas de conocimiento y debemos ser capaces de incidir en ello.

Abstract

Today few people doubt that the University has to be an important actor in the Development Cooperation. Currently he collaborates both in the development of joint strategies and actions of the higher education centers and in the dissemination actions of the different works carried out in the universities in matters of Cooperation. It also contributes to the improvement of the relationship with other agents of cooperation in order to promote networking, which is fundamental in international educational cooperation projects.

In this communication we will show how university cooperation for development from teaching, research, innovation and management is not only possible but necessary. The Sustainable Development Goals (SDGs) cover all branches of knowledge and we must be able to influence them.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible, Cooperación Universitaria, Universidad y Cooperación, Cooperación Internacional al desarrollo.

Keywords: Sustainable Development Goals, University Cooperation, University and Cooperation, International Development Cooperation.

INTRODUCCIÓN

La universidad española, aun teniendo recursos financieros y tecnológicos limitados, cuenta con el capital humano y el talento necesario en todas las ramas de conocimiento para abordar con solvencia los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y ser un agente colaborador de primer orden en la cooperación Internacional al desarrollo.

Visibilizar la universidad ante la sociedad como motor de colaboración y dar a conocer sus actuaciones en los diversos ámbitos en los que interviene como agente de cooperación debe ser el objetivo fundamental, pero también deben constituirse en meta primordial el análisis y la asunción de nuevos retos que favorezcan el desarrollo humano y los valores de solidaridad.

Asimismo, hay que poner en valor el hecho de que la universidad cuenta con la masa crítica necesaria y con las relaciones internacionales suficientes para afrontar desafíos globales a medio y largo plazo en campos muy distintos, especialmente en el educativo, pero no solo, y cuenta, además, con una <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.082>



alta credibilidad y neutralidad, aspectos fundamentales para afrontar retos en campos tan sensibles como la gobernanza, los derechos humanos y la propuesta y resolución de problemas relacionados con el medio ambiente, la seguridad alimentaria, las energías renovables o el consumo responsable.

El horizonte 2030 es sin duda una oportunidad para la Universidad española. La Cooperación Internacional debe considerarse un ejercicio de responsabilidad universitaria en el que toda su comunidad, Personal Docente e Investigador, Alumnado y Personal de Administración y Servicios, es imprescindible.

Tenemos algo más de una década por delante para que la necesaria sensibilización empape nuestros centros a modo de lluvia fina, y para ello es vital dar a conocer la importancia del papel que desempeña la Universidad, promoviendo en el seno de la misma el debate, y favorecer así la adquisición de compromisos con acciones y estrategias orientadas a conseguir transversalizar los ODS en todos los ámbitos de actuación posibles.

1. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

1.1. Definición de Cooperación Universitaria al Desarrollo

La Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) se entiende como un «conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo». Así se recoge en el artículo 9 del Código de conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo (CRUE, 2015).

Los antecedentes a esta definición se encuentran en la publicación de la ESCUDE (Estrategia de las Universidades españolas en materia de Cooperación al Desarrollo), en el año 2000. En ella se distingue entre cooperación internacional, cooperación al desarrollo y ayuda humanitaria, y es aquí donde se señala que «la cooperación Internacional debe ser entendida como aquella modalidad de relaciones entre países que persiguen un beneficio mutuo. La Cooperación al Desarrollo es una parte de la Cooperación Internacional que, con similar propósito, se establece entre países con distinto nivel de desarrollo, con unos fines concretos (consolidación democrática, desarrollo económico y social sostenible, lucha contra la pobreza, protección del medio ambiente, entre otros) y todo ello planteado en términos de corresponsabilidad entre las contrapartes. En ese sentido no debe confundirse con la ayuda humanitaria y, consecuentemente, debe exigir un esfuerzo de las contrapartes, aunque no puede ser el mismo en todos los países» (CRUE, 2000: 1).

Es importante señalar que a partir de la ESCUDE se han desarrollado una serie de trabajos que pretenden contribuir a perfeccionar las acciones que en materia de cooperación se llevan a cabo en las universidades españolas entre los que destacan: *Universidad: Compromiso social y voluntariado* (2001), *Protocolo de actuación de las universidades frente a situaciones de crisis humanitarias* (2006), el *Manifiesto de las universidades españolas en la campaña del milenio y en la lucha contra la pobreza* (2006) y el documento *Bases para la creación del Observatorio CUD* (2007).

1.2. Contribuciones de la Universidad en el sistema de Cooperación

Gallart Parramón (2016: 2), en línea con la ESCUDE señala cuáles son las líneas esenciales en las que la Universidad puede contribuir en el ámbito de la cooperación:

- La formación y la educación.
- La Investigación para el desarrollo.
- Compartir experiencias compartiendo recursos.
- La incidencia en el entorno.
- La transferencia de tecnología.



Lo que viene a señalar la ESCUDE es que «la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento serán los elementos que nos diferenciarán y aportarán valor añadido frente a otros actores del sistema de cooperación (ONGD, empresas, sindicatos, fundaciones, etc.)» (Gallart, 2016: 2).

Las universidades españolas participan en la elaboración, diseño, coordinación e implantación de las políticas de Cooperación al más alto nivel. Están representadas en el Consejo de Cooperación al Desarrollo estatal y forman parte activa del Observatorio de la Cooperación Española (OCUD)¹. Asimismo, la CRUE cuenta con un activo Grupo de Trabajo de Cooperación en la sectorial CRUE Internacionalización y Cooperación que, entre otras actividades, informa anualmente al Ministerio de Asuntos Exteriores sobre las actividades y el desempeño realizado en este ámbito a través de una encuesta de seguimiento.

Estas funciones atribuidas a la Universidad se despliegan en un amplio abanico de actividades en el marco de la docencia, la investigación, la formación y sensibilización, y la firma de convenios internacionales entre universidades para la movilidad de toda la comunidad universitaria.

Así, OCUD señala las principales acciones, a modo de líneas maestras, que en materia de cooperación pueden desarrollar las universidades y que detallamos a continuación con nuestras aportaciones:

- a. Acciones de *formación*, teórica y práctica, que son aquellas que llevan aparejada una carga crediticia y/o que están orientadas a obtener una titulación: Grados y posgrados vinculados al desarrollo y la cooperación, asignaturas, TFM y TFG ligados a los ODS, cursos de formación de formadores, etc. Formación específica de cooperantes y gestores de la cooperación al desarrollo. Se trata además de favorecer cambios en los planes de estudio para introducir asignaturas en 1er y 2º ciclo ligadas a la CUD, y llevar a cabo acciones conjuntas que mejoren la calidad de la formación no reglada.
- b. Acciones de *investigación*, que comprenden tanto estudios sobre el desarrollo como para el desarrollo, a través de los distintos programas de doctorado, Cátedras o Institutos de Investigación, promoviendo la realización de tesis doctorales relacionadas con el ámbito de la cooperación. Son también aquellas acciones encaminadas a llevar a cabo proyectos de investigación conjuntos asociados al desarrollo sostenible y a la transferencia tecnológica adaptada a las condiciones locales.
- c. *Cooperación interuniversitaria*, orientada al fortalecimiento de redes internacionales para la investigación conjunta en proyectos competitivos, la mejora de planes de estudio y la transferencia y difusión del conocimiento, capacidades y competencias en materia de desarrollo.
- d. Acciones de *difusión, sensibilización, movilización y educación* para el desarrollo encaminadas a sensibilizar y dar a conocer a la comunidad universitaria los contenidos de los ODS, con el fin último de movilizar y comprometer a alumnado, profesorado y PAS en todos aquellos aspectos que refuercen la idea de ciudadanía solidaria y comprometida con los objetivos del horizonte 2030. Asimismo, son importantes las acciones de sensibilización coordinadas entre varias universidades orientadas a mostrar la importancia del desarrollo de los países con menos recursos y de las consecuencias del subdesarrollo.
- e. Programas y *Proyectos de acción sobre el terreno*, en los que se desarrollen proyectos de investigación aplicada a la cooperación al desarrollo, incluyendo proyectos de consultoría y asistencia técnica a los distintos agentes de la cooperación que trabajan en ámbitos no universitarios, esto es, apoyar decididamente al tejido social de la cooperación.
- f. *Promoción, gestión y coordinación de políticas* y programas CUD, con la celebración de congresos, jornadas, sesiones divulgativas, etc., en los que se analicen, coordinen y evalúen todos los aspectos relacionados con la gestión de la cooperación universitaria al desarrollo, y que contribuyan a la formación de expertos en desarrollo, especialmente entre los técnicos y gestores que van a trabajar en este ámbito. La visibilidad de estas acciones favorecerá la presencia activa de las universidades españolas en los órganos de decisión en materia de cooperación al desarrollo. Asimismo, se deben implementar programas propios en las universidades para financiar las acciones de cooperación, por ejemplo, la aplicación del concepto 0,7% en aportación fija al presupuesto o mediante aportaciones voluntarias de los distintos sectores de la comunidad universitaria, vía matrícula, vía sueldo de los trabajadores o mediante la captación de financiación externa de organismos nacionales e internacionales.

¹ Cfr. para una información más detallada la página web del OCUD: <http://www.ocud.es/>.

En definitiva, elaborar una estrategia de Cooperación Universitaria al desarrollo en los centros educación superior supone concentrar esfuerzos, energías e iniciativas desde los órganos de gobierno, favorece la continuidad de las acciones y garantiza que se contemple desde su puesta en marcha el código de conducta para la CUD.

1.3. El Código de conducta de las universidades para la Cooperación al Desarrollo

El diseño y la implementación de las acciones que acabamos de puntear deberán implementarse bajo un código de conducta elaborado en 2015 y que pretende acotar el campo específico de la CUD, preservar su carácter solidario en sus objetivos y métodos de trabajo, y «enfatar que su fin último debe ser el desarrollo sostenible del país con el que se coopera» (CRUE 2015: 2), en el entendido de que la cooperación internacional al desarrollo es un «proceso de progreso y cambio social, económico, político, cultural tecnológico, etc. que requiere organización participativa».

Entre los principios y objetivos de la CUD destaca la erradicación de la pobreza como su fin prioritario. Con este código se trata además de abrir a más y mejores oportunidades de vida digna de la ciudadanía, pero protegiendo de forma sostenible los recursos naturales y el acervo cultural de los pueblos. Otros objetivos señalados por este código de conducta para la CUD serán el fomento del acceso a los estudios universitarios, la equidad de género y trabajar por la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos.

La CUD ha de ser desinteresada y solidaria, con acciones coherentes a corto y largo plazo, y sin perder de vista que sus ámbitos naturales de actuación son la docencia y la investigación.

Se señala también cómo la universidad debe comprometerse institucionalmente implicando a toda su comunidad y favoreciendo el reconocimiento académico de las acciones de CUD.

En cuanto a las relaciones con las instituciones contraparte en otros países, el código destaca en su artículo 21 que la CUD debe entenderse como intercambio y enriquecimiento mutuo de las partes, al margen de imposiciones o actitudes paternalistas.

Por último, queremos destacar cómo el código incide en que las universidades deben favorecer el diálogo y los mecanismos de coordinación con el resto de agentes sociales de cooperación.

2. LA UNIVERSIDAD Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que Naciones Unidas pretende abordar y alcanzar en son los siguientes:

1. Acabar con la pobreza.
2. Hambre cero.
3. Salud y bienestar.
4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género.
6. Agua limpia y saneamiento.
7. Energía asequible y no contaminante.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
9. Industria, innovación e infraestructura.
10. Reducción de las desigualdades.
11. Ciudades y comunidades sostenibles.
12. Producción y consumo responsables.
13. Acción por el clima.
14. Vida submarina.
15. Vida de ecosistemas terrestres.
16. Paz, justicia e instituciones solidarias
17. Alianzas para lograr los objetivos



Cada ODS establece una serie de metas a cumplir para llegar al objetivo. Se trata, en definitiva, de «no dejar a nadie atrás» como señala Naciones Unidas. Para cada uno de ellos, el sistema universitario puede aportar en los planes de estudios de sus grados y posgrados un componente transversal de desarrollo sostenible. Bastaría con dotar a estos planes de estudio y guías docentes de contenidos y competencias que contribuyan a la adquisición de la sensibilidad y conciencia necesaria para alcanzar estos objetivos con éxito.

Por cuestiones de tiempo y espacio, y por ser el objeto de estudio de este encuentro, nos centraremos en esta comunicación en el ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

El ODS 4 persigue el ambicioso objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Las Facultades de Educación de las universidades española siempre han sido sensibles a este objetivo, pero satisface ver cómo están cada vez más concienciadas con él y así se refleja en los planes de estudio de sus grados y posgrados en Educación. En este sentido es fundamental seguir desarrollando conocimiento, competencias e investigación que conduzcan a reforzar la educación de futuros docentes en la consecución del cumplimiento de los derechos humanos, el reconocimiento de la paz como valor fundamental de convivencia, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y global, el desarrollo de políticas de igualdad de género, la consecución de un desarrollo realmente sostenible y la necesidad de una política sanitaria con vocación universal.

El Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas². No obstante, aún queda mucho por conseguir. Se sigue observando en el sistema universitario español la brecha de género en las carreras técnicas o científicas. En la actualidad, y teniendo en cuenta que, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), las mujeres representan un 54,3 % del alumnado matriculado y del 58,5% del total de egresados en estudios universitarios. Asimismo, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales de cualquier índole ha de hacerse efectiva, así como la implantación progresiva de la nueva modalidad de Formación Profesional Dual que acerca la educación con mejor criterio al sector productivo.

Los contenidos educativos deben contemplar, a nuestro juicio, aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Debe fomentarse asimismo la inclusión de competencias educativas para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global, con capacidad crítica, que comprenda una educación intercultural, que abra los ojos de nuestro alumnado al mundo, preparando a niños, niñas y jóvenes para un mundo interconectado, pero desigual, y que necesita de ellos que entiendan la importancia de valores éticos como la igualdad, la justicia, la solidaridad y la sostenibilidad.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos visto cómo la Agenda 2030 se define como un proceso participativo multinivel y multiactor y, por lo tanto, su implementación y desarrollo debe seguir esta misma dinámica de trabajo que la convierta en una realidad de éxito. Para ello se necesita el trabajo y el compromiso de todos los actores, y la universidad puede ser su motor, haciendo lo que mejor sabe hacer: formar y educar ciudadanos para conseguir un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación.

La generación de conocimiento en la universidad y su difusión se ponen al servicio de la aldea global con impulso decidido, acometiendo con la vista puesta en los ODS y el horizonte 2030 las acciones necesarias para producir cambios estructurales en beneficio de toda la sociedad, modificando o erradicando estructuras ineficientes, erróneas o injustas.

La estrategia para un desarrollo sostenible ha de ser parte principal en la hoja de ruta de las universidades españolas. La academia debe contribuir a afrontar los retos y necesidades a los que

² Cfr. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.



se enfrenta la ciudadanía del siglo XXI. La política universitaria, junto con las políticas nacionales e internacionales han de ser coherentes y tener como fin último conseguir una sociedad inclusiva y responsable que transforme el mundo. En definitiva, la universidad debe formar para transformar, y hacerlo cada vez mejor.

La misión de las universidades, tanto públicas como privadas, ni puede ni debe agotarse con la formación de profesionales altamente cualificados. El ámbito de la educación superior ha de ser también un espacio privilegiado para la formación en valores solidarios, un espacio para el diálogo, el debate y una mejor formación ciudadana. Solo así será capaz de contribuir con eficacia al cumplimiento de los ODS en el horizonte 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEURI-CRUE (2000). *Estrategia de las Universidades españolas en materia de Cooperación al Desarrollo (ESCUDE)*. Córdoba: CRUE.

CRUE (2001). *Universidad: Compromiso social y voluntariado*. Madrid: CRUE.

CRUE (2006). *Manifiesto de las universidades españolas en la campaña del milenio y en la lucha contra la pobreza*. Madrid: CRUE.

CRUE (2006). *Protocolo de actuación de las universidades frente a situaciones de crisis humanitarias*. Girona: CRUE.

CRUE (2015). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación internacional*. Madrid: CRUE.

CRUE-AECI (2007). *Bases para la creación del Observatorio*. Madrid: CRUE.

Gallart Parramon, S. (2016) «Introducción: La Cooperación Universitaria al desarrollo en la Universidad Carlos III de Madrid». En Pedraza Córdoba, J. *Cooperación Universitaria para la educación* (1-11). Granada: Comares.



La formación de educadores en un mundo globalizado: Mirando hacia África

González Pérez, María Inmaculada
Universidad de la Laguna, Tenerife, España
migonpe@ull.edu.es

Astorgano Arias, Marta
Universidad de la Laguna, Tenerife, España
astorganoarias@gmail.com

Resumen

La experiencia en materia de Cooperación Educativa Internacional (CEI) con África es muy reciente en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL). Ésta se inició en 2005 con el Programa de Formación de Profesorado en los campamentos saharauis, mediante un convenio de colaboración firmado entre la Universidad de La Laguna y el Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática. Destacó en esta iniciativa la implicación de los Departamentos de Didáctica e Investigación Educativa, de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didácticas Específicas.

Ese mismo año tuvo lugar un proyecto de CEI entre Canarias y Mauritania titulado «A través de tus ojos: el agua» gracias a Médicos del Mundo, la Red Canaria de Escuelas Solidarias, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y la Dirección General de Educación de Mauritania. Esta experiencia contó con la colaboración del Área de Teoría e Historia de la Educación. De su evaluación derivó en 2011 el proyecto titulado «Entre escuelas» que tuvo como objetivo principal el intercambio cultural.

Entre 2012 y 2015, destacaron los proyectos desarrollados con la Universidad de Cabo Verde (uniCV), donde la movilidad del alumnado y la publicación de materiales docentes cobraron especial relevancia. Estas iniciativas pudieron llevarse a cabo gracias al convenio firmado entre el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL y el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la uniCV.

En septiembre de 2017 se firmó el convenio entre la Facultad de Educación y la Universidad de Tifariti en la República Árabe Saharaui Democrática, con el objeto de impulsar el intercambio de profesorado y alumnado. Todas estas experiencias han pretendido contribuir a la formación de pedagogos y docentes comprometidos, conscientes de necesidad de la solidaridad y responsabilidad internacional, capaces de transmitir estos principios en su labor profesional.

Abstract

The experience in the field of International Cooperation in Education (ICE) with Africa is very recent in the Faculty of Education of La Laguna University (ULL). This was initiated in 2009 through the Teacher Training Program in the Saharawi camps, through a collaboration agreement signed between the University of La Laguna and the Ministry of Teaching and Education of the Saharan Arab Democratic Republic. The involvement of the Departments of Didactics and Educational Research and Evolutionary Psychology and Education stands out in this initiative.

Later in 2011, an ICE project between the Canary Islands and Mauritania, entitled «Between Schools», was held thanks to Doctors of the World, the Canary Islands Network of Solidarity Schools, the Ministry of Education of the Government of the Canary Islands and the General Directorate of Education of Mauritania. This experience had the collaboration of the Area of Theory and History of Education. Its main objective was the intercultural exchange, having as a thematic axis: "Through your eyes: the water".

Between 2012 and 2015, the projects developed with the University of Cape Verde (uniCV) are especially relevant, being the mobility of students and the publication of teaching materials particularly important. These initiatives could be carried out thanks to the agreement signed between the Department of History and Philosophy of Science, Education and Language of the ULL and the Department of Social Sciences and Humanities of the uniCV.

In September 2017, the signing of the agreement between the Faculty of Education and the University of Tifariti in the Saharan Arab Democratic Republic took place, in order to promote the exchange of teachers and students.

All these experiences aim to contribute to the training of pedagogues and committed teachers, aware of the need for international solidarity and responsibility, capable of transmitting these principles in their professional work.

Palabras clave: Cooperación Educativa Internacional, Formación docente, Formación pedagógica, Canarias, África.

Keywords: International Cooperation in Education, Teacher training, Pedagogical training, Canary Islands, Africa.

INTRODUCCIÓN

«La cooperación al desarrollo debe ser entendida como una relación entre países que persiguen un beneficio mutuo, con unos fines concretos: consolidación democrática, desarrollo humano, social y económico sostenible, lucha contra la pobreza, protección del medio ambiente, entre otros. Todo ello planteado en términos de corresponsabilidad entre las contrapartes» (García de la Torre, 2011:89).

Atendiendo a esta definición, en el ámbito universitario tienen lugar numerosas experiencias que se manifiestan principalmente en los terrenos de la investigación, la asesoría técnica y la formación de grado o postgrado.

Las universidades españolas, especialmente durante este siglo, han dado un notable impulso a la cooperación educativa al desarrollo en su empeño de internacionalización. La mayoría tiene un departamento de cooperación al desarrollo y una red de contactos que les permite poner en marcha programas de cooperación o de codesarrollo (Demamesse, 2006:14).

No ajena a este esfuerzo, la Universidad de La Laguna y más concretamente su Facultad de Educación, han puesto en marcha iniciativas en África con el objeto de aprovechar las potencialidades que ofrece la proximidad geográfica de las Islas Canarias con este continente. A continuación se detallan dichos esfuerzos que contribuyen a un desarrollo humano sostenible, justo y equitativo.

1. PROYECTO A TRAVÉS DE TUS OJOS: EL AGUA

Entre 2005 y 2007 tuvo lugar un proyecto de CEI entre Canarias y Mauritania titulado «A través de tus ojos: el agua» gracias a Médicos del Mundo, la Red Canaria de Escuelas Solidarias, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y la Dirección General de Educación de Mauritania.

Esta experiencia, coordinada por la especialista en Educación para el Desarrollo, Ana Esther Barrios Sánchez, contó en su última fase con la colaboración del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna. Concretamente participaron las profesoras Mercedes García de la Torre Gómez e Inmaculada González Pérez. Las actividades realizadas implicaron desplazarse a Mauritania ya que tenían como objetivos:

- «Conocer el entorno, la forma de vida y las características culturales de Nouadhibou.
- Desarrollar un estudio comparativo entre los sistemas educativos de Canarias y Mauritania para el fomento del enriquecimiento mutuo.
- Establecer las bases para el proyecto de «Cooperación Educativa para el Desarrollo Nouadhibou – Canarias» (RECS, 2007:7).

Entre todas las acciones implementadas, es necesario destacar los seminarios conjuntos con el profesorado mauritano. El contacto con los docentes permitió conocer en profundidad el funcionamiento del sistema educativo del país y la realidad educativa de Nouadhibou. «En este sentido, no sólo fueron importantes las necesidades detectadas, sino también las potencialidades, especialmente los recursos humanos existentes. El profesorado, a pesar de las limitaciones materiales, pone un enorme empeño en lograr el aprendizaje de su alumnado. Así mismo, destacamos su enorme concreción a la hora de establecer las prioridades en materia de cooperación educativa, centrándose en los intereses del alumnado» (RCES, 2007:8).

La evaluación de este proyecto propició el diseño de un nuevo proyecto de CEI titulado «Entre Escuelas» que se presenta en el apartado 3.

2. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CAMPAMENTOS SAHARAUIS

Este programa titulado «Formación del Profesorado en los Campamentos Saharauis» se llevó a cabo en 2009 entre la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL) y el Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática (RADS). Para ello fue imprescindible la implicación de los Departamentos de Didáctica e Investigación Educativa, de Psicología Evolutiva y de la Educación y de Didácticas Específicas.

Sus principales objetivos fueron:

- «Propiciar la participación del personal académico de cada institución en todos los eventos científicos y culturales organizados por la otra.
- Elaborar programas y proyectos de cooperación, en los que se especificarán las obligaciones de cada una de las partes en la ejecución de los mismos. Estos programas y proyectos serán objeto de acuerdos complementarios o de ejecución, conforme a la normativa de cada institución.
- Desarrollar el intercambio de bibliografía, publicaciones, material docente, exposiciones o cualquier otra experiencia artística, de interés para ambas instituciones.
- Facilitar la aceptación preferente de profesores y alumnos de la otra institución que deseen continuar o completar los estudios impartidos por la propia, con especial mención a los programas de postgrado y doctorado» (De la Guardia y Gobante, 2009 a).

Dentro de las prioridades establecidas por Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática, desde la Facultad de Educación se realizaron una serie de actividades que consistieron en la impartición de varios Seminarios de Formación a cargo de su profesorado dirigido al profesorado saharauí, así como en la realización de prácticas por parte de 38 alumnos y alumnas de la Facultad matriculados en sus diferentes titulaciones: Pedagogía, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical y Psicopedagogía. Las prácticas del alumnado contaron con el apoyo financiero de la Fundación Bancaja (de la Guardia y Gobante, 2009 b).

Este programa, bajo la responsabilidad de Rosa de la Guardia Romero y José María Gobante Ollero, se concretó en los siguientes proyectos:

- Instalación y dotación de materiales pedagógicos, bajo la responsabilidad de Rosa de la Guardia Romero.
- Formación en Psicomotricidad, a cargo del profesor Miguel Llorca Llinares.
- Organización y puesta en marcha del centro de profesores, siendo la persona responsable el profesor José M.^a Gobante Ollero.
- Prácticas de animación a la lectura, realizadas por la cuentacuentos Laura Escuela Magdaleno.
- Formación en didáctica de la enseñanza de la segunda lengua (español), impartida por profesor José Luis Vera Bautista.
- Formación en didáctica de las matemáticas activa, impartida por las maestras de matemáticas Victoria Soco y Luz M.^a Viera.
- Intercambio de experiencias con instituciones educativas canarias,
- Actividades lúdicas y culturales realizadas por el grupo de payasos CLOWNBARET (de la Guardia y Gobante, 2009:1-4).





Profesorado de la ULL en los campamentos saharauis (José M.^a Gobante).

3. PROYECTO ENTRE ESCUELAS

El proyecto titulado «Entre Escuelas», diseñado en 2011 entre Nouadhibou y Canarias, tuvo como objetivo consolidar un marco de cooperación educativa internacional directo, autónomo y sostenido en el tiempo entre escuelas de ambos territorios. Fue realizado por Médicos del Mundo y la Red Canaria de Escuelas Solidarias con el apoyo del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna. Concretamente participaron en su elaboración las profesoras Mercedes García de la Torre Gómez e Inmaculada González Pérez.

Bajo la coordinación de Damián Marrero Real, su estrategia fundamental residía en el establecimiento de redes educativas con relaciones directas y estrechas entre las escuelas y las instituciones que apuestan por la solidaridad, la interculturalidad y por la cooperación educativa al desarrollo para mejorar los sistemas de educación de ambas regiones.

Culminaba esta cooperación con la publicación de una «Guía para la Cooperación Internacional entre Escuelas», útil para el profesorado, siendo «un medio para apoyar la educación pública, que asuma retos a largo plazo; un instrumento de formación que facilite la comprensión mutua; una oportunidad de acercamiento a otras realidades mediante el intercambio de conocimientos y experiencias; un canal de comunicación e intercambio cultural» (RCES y Médicos del Mundo, 2011:11).

Este proyecto se vio truncado por el golpe militar que tuvo lugar en 2008 en Mauritania.

4. REDES EN EL FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL ENTRE LAS UNIVERSIDADES DE CABO VERDE Y CANARIAS

En 2012, la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo financió el diseño del proyecto titulado «Redes para el fortalecimiento institucional entre las universidades de Cabo Verde y Canarias», dirigido a promover los estudios para el desarrollo para la formación de especialistas en contenidos relacionados con la educación y la cooperación para el desarrollo en la Universidad de Cabo Verde y la Universidad de La Laguna, concretamente entre la Facultad de Educación y el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas- Curso de Ciencias de la Educación. Ambos organismos son los responsables de la formación de pedagogos y maestros.

«Las actividades que se realizaron fueron concebidas a medio y largo plazo, con vocación de continuidad y de beneficio mutuo, orientadas a los intereses y necesidades de los países y las universidades; respetuosas con los contextos sociales, políticos, culturales, medioambientales de los países y planteadas conforme a los principios de la cooperación y la educación para el desarrollo» (González-Pérez y García de Torre, 2012:3).

Esta iniciativa fue promovida e implementada por las profesoras Mercedes García de la Torre Gómez e Inmaculada González Pérez del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Su objetivo general era establecer un sistema de cooperación educativa al desarrollo y una red de comunicación directa y estrecha, sostenida en el tiempo entre la Universidad de Cabo Verde y la Universidad de La Laguna, con el propósito de fortalecer los sistemas de formación e investigación e intercambio en materia de educación y cooperación para el desarrollo. Y entre sus objetivos específicos destacaban los siguientes:

- Crear de una red interuniversitaria bilateral y multilateral.
- Mejorar la movilidad bidireccional en la formación inicial y continua.
- Diseñar una guía de cooperación educativa para el desarrollo entre universidades.
- Celebrar un Taller Internacional sobre redes para el fortalecimiento.

Los resultados más destacados de este proyecto fueron: 1) la consolidación de un grupo de investigación integrado por miembros de diversos países; 2) la disponibilidad de recursos para la formulación de proyectos; y 3) la formulación de un proyecto de cooperación educativa realizado conjuntamente entre el profesorado de ambas universidades. Este proyecto se presenta a continuación.

5. REDES PARA LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN COOPERACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ENTRE LAS UNIVERSIDADES DE CABO VERDE Y LA LAGUNA

El proyecto «Redes para la Formación y la Investigación en Cooperación y Educación para el Desarrollo entre las Universidades de Cabo Verde y La Laguna» (FICED) formuló e implementó, desde 2012 hasta 2014, acciones que contribuían al ejercicio horizontal de la cooperación educativa para el desarrollo (CEI) y la educación para el desarrollo (EpD). Fue financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional e implementado por las profesoras Mercedes García de la Torre Gómez, Margarita Rodríguez Rodríguez e Inmaculada González Pérez del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.

Su objetivo fundamental fue el desarrollo y la consolidación de redes estables de cooperación educativa al desarrollo en el campo de la investigación y la docencia, el asesoramiento mutuo y la movilidad, además de la sensibilización de la comunidad universitaria hacia la solidaridad internacional, la desigualdad y la inclusión social.

En el ámbito de la formación, las actividades que se propusieron trataban de formar profesionales de la educación en Grado, Posgrado y otros niveles de especialización que requieren los proyectos de cooperación y educación al desarrollo. Para ello se propuso introducir en los programas de asignaturas o materias de las nuevas titulaciones contenidos sobre el desarrollo, la cooperación y la educación para el desarrollo. También pretendió mejorar el intercambio de estudiantes y profesores para un mayor conocimiento de los sistemas educativos (especialmente los universitarios) aquí y allí, mediante la realización de prácticas externas, el estudio de asignaturas ofertadas por las universidades implicadas y el intercambio de profesorado.

Las actividades de investigación consistieron en «la creación de redes universitarias para la construcción de conocimientos conjuntos, tratando de pasar de una lógica de transferencia del conocimiento, a una lógica de construcción conjunta del conocimiento, en campos como el desarrollo y la cooperación, lo que nos llevaría a realizar estudios de calidad y de impacto sobre las acciones de cooperación» (González-Pérez, García de la Torre y Rodríguez, 2013:109).

Otro aspecto importante de este proyecto fue la participación conjunta en programas de cooperación educativa al desarrollo; en la formulación, desarrollo, seguimiento y evaluación de acciones y proyectos de desarrollo, creando espacios de reflexión en las dos universidades para favorecer las interrelaciones culturales.

De todos los resultados alcanzados destacan las prácticas externas realizadas por el alumnado canario en Cabo Verde y los recursos disponibles para todo el profesorado y alumnado en materia de CEI:

Guía de Cooperación Educativa Internacional y Educación para el Desarrollo elaborada por profesorado canario y caboverdiano. Este material docente permite una planificación de la cooperación regio-



nal de mejor calidad; sirviendo para orientar las acciones y programas en el marco de la cooperación educativa y la educación para el desarrollo en Cabo Verde y Canarias.

- *Cooperación Educativa Internacional*, píldora educativa en español y video tutorial en portugués de gran utilidad para profesorado y alumnado universitario.
- *Educación para el Desarrollo*, píldora educativa en español y video tutorial en portugués también de gran utilidad para profesorado y alumnado universitario.



Profesorado de la ULL en Cabo Verde (Mercedes García de la Torre y Margarita Rodríguez).

6. CONVENIO DE COOPERACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE TIFARITI

Si la primera actividad de cooperación desarrollada por la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna se desarrolló con la RADS, también la última fue con este Estado mediante la firma en 2017 del acuerdo entre ésta y la Universidad de Tifariti para el desarrollo del proyecto titulado: *Cooperación al desarrollo, educación, redes-Tics y patrimonio cultural*.

El objetivo general de este convenio promovido por las profesoras Carmen Ascanio Sánchez e Inmaculada González Pérez es colaborar en el desarrollo de capacidades en relación con la docencia, la gestión y la investigación, trabajando conjuntamente en la cooperación y el intercambio de carácter académico. Sus objetivos específicos son:

- «Asesorar, intercambiar y ofrecer apoyo recíproco en las líneas de trabajo conjunto, con el foco de atención en el desarrollo de capacidades y redes.
- Difundir experiencias docentes, de gestión e investigación.
- Impartir seminarios, cursos y talleres en ambas universidades, afianzando las redes docentes y la difusión del conocimiento.
- Participar en proyectos docentes conjuntos, gestionando estancias para estudiantes, así como tutorizaciones conjuntas.
- Incentivar publicaciones conjuntas tanto de tipo monográfico como comparativo.
- Promover las estancias de profesorado/ PAS, para favorecer el intercambio de recursos humanos entre ambas instituciones.
- Diseñar proyectos de investigación conjuntos en las materias objeto del proyecto» (Ascanio y González-Pérez, 2017: 2).

Las posibilidades que se abren con este convenio son ilimitadas. Veremos la capacidad del profesorado y alumnado canario y saharauí para desarrollar acciones solidarias que permitan cubrir las necesidades de ambos pueblos.

CONCLUSIONES

Los proyectos que han tenido lugar durante más de una década en la Facultad de Educación de la ULL con África hacen que ésta disponga en la actualidad de una valiosa experiencia en materia de solidaridad y cooperación educativa internacional.

Se ha iniciado un camino de enriquecimiento mutuo entre la universidad tinerfeña y africanas, siendo necesario profundizar en los logros y desaciertos con el objeto de mejorar y seguir avanzando en este imprescindible camino educativo.

Aún quedan mucho por andar. Quedan ámbitos que abarcar: la educación postobligatoria, la educación de adultos, la educación no formal... Quedan actores con los que trabajar: asociaciones de alumnado, asociaciones de madres y padres, organizaciones no gubernamentales... Quedan territorios que explorar: Senegal, Guinea, Mozambique...

Y quedan temáticas en las que profundizar... Respecto a esta última cuestión, atendiendo al elevado número de mujeres que cursan estudios relacionados con la educación tanto en Canarias como en África y la persistencia de las desigualdades en ambos lugares del planeta, quizás la defensa del derecho humano referente la igualdad de género pudiera ser priorizado de cara a un futuro próximo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Convenio específico de colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (España) y la Universidad de Tifaritti de la República Árabe Saharaui (2017).
- De la Guardia Romero, R. y Gobante Ollero, J. M. (2009 a). *Proyecto del Programa de formación del profesorado en los campamentos saharauis – República Árabe Saharaui Democrática (RADS)*. (sin publicar).
- De la Guardia Romero, R. y Gobante Ollero, J. M. (2009 b). *Programa de formación del profesorado en los campamentos saharauis – República Árabe Saharaui Democrática (RADS)*. Nota de prensa Gabinete de Comunicación de la Universidad de La Laguna.
- Demanesse, M. (2006). *Educación formación y codesarrollo desde España*, febrero. En (www.codesarrollo-cideal.org), consultado el 15 de noviembre de 2009.
- García de la Torre Gómez, M. (2003). La Cooperación educativa para el Desarrollo, píldora educativa disponible en: http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=URWX904NO34R.
- García de la Torre Gómez, M. (2003). *Cooperação Educativa para el Desenvolvimento*, vídeo tutorial disponible en: http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=URWX904NO34R.
- García de la Torre Gómez, M. y González Pérez, I (2011). Las universidades ante el reto de la Educación para el Codesarrollo. En *Revista Española de Educación Comparada, Cooperación al Desarrollo en Educación: Alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del Desarrollo*, N.º 17, Madrid, UNED/SEEC, pp. 87-110.
- González-Pérez, I., García de la Torre Gómez, M. y Rodríguez Spínola, C. (2016). Buscando nuevos caminos para la cooperación internacional interuniversitaria entre Cabo Verde y Canarias. En Valle, J.M. y Núñez, J.A. (coordinadores). *Educación, supranacionalidad y ciudadanía*. España: Fundación Santillana, pp. 103-115.
- González-Pérez, I., García de la Torre Gómez, M. y Rodríguez Spínola, C. (coord.) (2013). *Guía de Cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Pérez, I. (2013). Educación para el Desarrollo (EpD), píldora educativa disponible en http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=B3AK3BK77619.
- González-Pérez, I. (2013): *Educação paea o desenvolvimento* (EpD), vídeo tutorial disponible en http://ullmedia.udv.ull.es/watch_video.php?v=R62S8OG8MOY4.
- González-Pérez, I. y García de la Torre Gómez, M. (2012). *Proyecto Redes para el fortalecimiento institucional entre las universidades de Cabo Verde y Canarias* (sin publicar).
- Médicos del Mundo y RCES (2007). *Proyecto A través de tus ojos: el agua* (sin publicar).



RCES (2007). *Memorando del viaje del profesorado de la RCES a NOUADHIBOU en el marco del Proyecto A través de tus ojos: el agua* (sin publicar).

RCES y Médicos del Mundo (2011). *Proyecto Entre escuelas* (sin publicar).



Estudantes estrangeiros em instituição de ensino superior militar: trajetórias acadêmicas iniciais

Guimarães Honorato, Hercules

Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, Brasil
hghhmma@gmail.com

Resumo

Esta investigação versa sobre a imigração temporária de jovens estrangeiros que vêm estudar no Brasil e em instituições de ensino superior militar, no caso em questão na Escola Naval (EN), organização de formação dos oficiais da Marinha brasileira. A metodologia é de cunho qualitativa, continuada e com caminhar longitudinal, com pesquisa inicial documental e exploratória, tendo como um dos instrumentos de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas aos sujeitos do estudo, oito jovens com média de idade de 22 anos de países da África (Namíbia, Nigéria e Senegal) e Ásia (Líbano) da turma de 2013. Esses jovens passam por um processo seletivo em seus países de origem e, antes de ingressarem oficialmente no ensino regular da EN, realizam o “Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros”, iniciando sua trajetória acadêmica. Foram realizadas também entrevista semiestruturada com a professora de matemática e a leitura do relatório de acompanhamento da docente de português. O estágio consiste num período em que se busca o aprendizado de Língua Portuguesa e o nivelamento básico em Matemática e Física, de acordo com os pré-requisitos exigidos para ingresso na Instituição. O escopo deste estudo também é traçar o perfil dos alunos que, no ano de 2013, estão cursando o referido Estágio, ressaltando suas principais características, os obstáculos encontrados nesse primeiro momento e suas expectativas para o futuro. Nas respostas ao questionário, podemos pinçar as seguintes angústias iniciais: que a disciplina de português causa maior apreensão; e medo de repetirem, de falharem. Estágio em si é uma forma de bem receber os alunos estrangeiros, integrando-os e adaptando-os, em especial, à cultura brasileira. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística destes alunos, respeitando a diferença, a identidade étnica, o sistema de crenças e valores ao qual pertencem.

Abstract

This investigation focuses on the temporary immigration of young foreigners coming to study in Brazil, at military higher education institutions, in this case specifically at the Naval Academy (aka EN), the organization that graduates Brazilian Navy officers. The methodology is qualitative in its nature, continuous, and progressing crosswise, including an initial documental and exploratory research, using –as one of the data gathering instruments – a questionnaire with both open and close-ended questions posed to the subjects under study, eight youngsters, their average age being 22 years, from countries in Africa (Namibia, Nigeria, and Senegal) and Asia (Lebanon) in the class of 2013. These youngsters had been through a selection process in their respective countries of origin and, before officially joining the EN regular course, they first took the “Qualification Internship for Academic Integration of Foreign Students”. There were also semi-structured interviews with the math teacher and the follow-through report was read by the Portuguese language teacher. The internship comprises a period focused on learning the Portuguese language and basic catching up in Math and Physics, pursuant to the prerequisites for admission to the Institution. The scope of this study includes drawing a profile of the students that, in 2013, are taking the aforementioned Internship, highlighting their key features, the hurdles faced in this first stage, and their expectations for the future. From the answers to the questionnaire, it was possible to detect the following initial afflictions: that learning the Portuguese language causes major apprehension; and the fear of repetition or failure. The internship in itself is a good way to onboard foreign students, integrating them, and getting them adapted, particularly to Brazilian culture. It is important to acknowledge and value these students’ cultural and idiomatic diversity, respecting differences, their ethnical identity, and their systems of values and beliefs.

Palavras-chave: Ensino superior, Escola Naval, Estudantes estrangeiros, Trajetórias acadêmicas iniciais.

Keywords: Higher Education, Naval Academy, Foreign students, Early academic trajectories.



INTRODUÇÃO

Na relação entre mundo globalizado e juventude, nos deparamos com o que Gusmão (2007 como citado por Faria, 2009, p.61) chama de “trajetória nômade estudantil”, isto é, com o rompimento das barreiras físicas, geográficas e culturais pelos alunos, os quais procuram em universidades estrangeiras o espaço que acreditam ser ímpar para seu futuro, uma possibilidade de melhoria da sua condição social e de vida familiar.

Procurou-se focar esta pesquisa em jovens imigrantes provisórios e estudantes que deixam seus países de origem e realizam sua formação superior em uma Instituição de Ensino Superior (IES) militar – no nosso caso a Escola Naval (EN), organização de formação dos oficiais da Marinha brasileira. Este trabalho, portanto, visa compreender como eles experimentam, na (con)vivência diária, as dificuldades de adaptação à cultura local, à barreira linguística e à vida acadêmica e militar, de modo que se torne possível identificar aspectos tanto positivos quanto negativos nos seus percursos e trajetórias iniciais.

Este estudo é de cunho qualitativo, continuada e com caminhar longitudinal, com pesquisa documental exploratória, sendo os sujeitos deste estudo jovens que estavam realizando o “Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros”, em 2013. Os seguintes instrumentos de coleta foram utilizados: entrevista com a docente de Matemática; relatório de acompanhamento de Língua Portuguesa; e um questionário elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) que trata do perfil social, psicológico e acadêmico e outro questionário aplicado no início do referido estágio.

Inicialmente apresentaremos os principais conceitos associados à imigração estudantil, em especial, a temporária, à legislação e o acordo bilateral no ambiente da Marinha do Brasil, além da relação dos jovens estrangeiros e a moldagem da sua identidade, como “sujeitos presentes na terra do outro” (Gusmão, 2010, p. 283). Posteriormente, foram analisados os instrumentos de coleta, que culminaram nas conclusões.

1. IMIGRAÇÃO E IDENTIDADE: ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

Como exposto por Subuhana (2005, p.13), retomando Sayad (1998), a imigração consiste no deslocamento de populações por todas as formas de espaço socialmente constituídos e qualificados, sendo um “fato social completo”. Durham (1978 como citado por Mungoi, 2006, p.13) argumenta que nenhuma imigração “deve ser compreendida como um deslocamento meramente geográfico, visto que as migrações representam uma movimentação no universo social”. O caráter do deslocamento transnacional, no caso em estudo, é encarado como uma contribuição para o desenvolvimento dos seus países, e o diploma superior, principalmente se obtido no exterior, “é para muitos jovens símbolo de distinção e de possibilidade de ascensão social” (Mungoi, 2006, p.13).

No caso investigado, pode-se asseverar que a imigração ocorre de forma provocada e temporária, envolvendo quase sempre acordos de cooperação entre Estados soberanos de origem e de destino, ou mesmo entre instituições de ensino superior, não podendo, portanto, ser enquadrada basicamente como uma mera relação econômica ou política.

Subuhana (2005) nos lembra que nenhuma identidade é tão rígida, sólida e cristalizada que não possa ser questionada. A cultura do país escolhido irá causar impactos importantes na identidade de um imigrante. Seus valores, suas características, suas crenças serão constantemente chocadas pelo capital cultural estrangeiro. A partir desse confronto, ele poderá escolher adotar ou repudiar um hábito cultural ao qual foi exposto, e essa escolha inferirá marcas em sua identidade.

2. O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO

Desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores (MRE) e da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) seleciona estrangeiros, na faixa etária entre 18 e 25 anos, com ensino médio com-

pleto, para realizar estudos de graduação no país. Ele teve seu impulso a partir da década de 1990 com a criação da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) (Gusmão, 2010).

O Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, que dispõe sobre o PEC-G, logo em seu art. 1º evidencia a sua destinação à formação e à qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em IES brasileiras, independentemente se públicas ou privadas. O parágrafo único deste artigo expõe que a cooperação internacional no campo educacional destina-se a países em desenvolvimento e que, ao final do curso de graduação, obtendo o diploma, o estudante deve retornar obrigatoriamente para o seu país de origem.

Como pode ser verificado no sítio do programa na internet¹, os africanos estão com mais de 80% das matrículas nas IES nacionais. Atualmente, são 59 os países participantes, sendo 25 da África, 25 das Américas, 9 (nove) da Ásia. São disponibilizados cursos nas mais diversas áreas, sendo os de Administração, Ciências Biológicas, Comunicação Social, Letras e Pedagogia os mais procurados. Desde 2000 foram mais de 9000 selecionados, entre as nações africanas participantes, destacam-se Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Requisitos previstos para matrícula: o candidato tem que ser aprovado no teste de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros²; ter concluído o ensino médio em seus países; ter o visto temporário de estudante habilitado; e ter condições financeiras de subsistência no país. Os alunos estrangeiros que por ventura sejam reprovados no teste de proficiência, realizado também no Brasil quando na impossibilidade de fazê-lo em seu país de origem, são desligados do Programa e deverão obrigatoriamente retornarem aos seus países.

3. O APOIO TÉCNICO NO ÂMBITO DA DEFESA: COMANDO DA MARINHA DO BRASIL

Os cursos no âmbito do Comando da Marinha estão previstos no Programa Anual de Cursos de Curta Duração para Aquaviários Estrangeiros e são realizados em centros de instrução nas cidades do Rio de Janeiro e Belém. Tais cursos são destinados ao Órgão da Administração Governamental responsável pela formação de pessoal da Marinha Mercante nos países membros da Organização Marítima Internacional, com os quais o Brasil mantém acordos culturais.

Os cursos de maior duração, incluindo-se o de formação de oficiais na Escola Naval, são acordados entre o governo brasileiro e os Adidos de Defesa estrangeiros dos países que têm representação no Brasil e com os quais nosso país possui estreita relação de cooperação. As vagas de interesse de suas respectivas Marinhas, cuja análise deve ser submetida à Marinha do Brasil, deverão ser solicitadas até 15 de julho do ano que antecede ao da realização dos cursos em questão.

Deve-se destacar que a seleção dos estrangeiros que virão realizar os diversos cursos no Brasil é de responsabilidade dos países de origem, o que, a nosso ver, por vezes acarreta a escolha de um aluno sem uma base propedêutica mínima para o acompanhamento dos cursos.

4. PERCURSOS E TRAJETÓRIAS: O OLHAR NA FORMAÇÃO

Para fins metodológicos, consideramos, neste estudo, os dados obtidos sobre os alunos da EN que cursavam, em 2013, o Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros (EQAAAE), que também é conhecido como de “Nivelamento”. Ele foi instituído pela Portaria interna nº 10 (Escola Naval [EN], 2010), de 24 de fevereiro de 2010, em virtude das repetências constatadas e do cancelamento das matrículas. É preciso destacar que a maior parte desses alunos não tinha domínio prévio da língua portuguesa. Outro problema verificado foi que os jovens, apesar de estarem dentro da faixa etária solicitada para matrícula na EN, cerca de 20 anos, não vieram do seu país de origem com uma base propedêutica do ensino médio.

¹ Recuperado de www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php.

² Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) - exame desenvolvido e outorgado pelo MEC, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do MRE. Recuperado de <http://www.celpebras.inep.gov.br>.



No decorrer da sua formação como Oficial da Marinha, pode-se verificar com dados fornecidos pela Secretaria Escolar da EN que, dos 87 alunos estrangeiros matriculados de 1956, quando se deu o início do intercâmbio, até 2012, 26 não alcançaram o objetivo colimado tanto por seus países quanto por eles mesmos de concluírem o curso de graduação, ou seja, 30% do número total.

O EQAAAE, segundo a Portaria que o implementa (EN, 2010), destina-se à capacitação de alunos estrangeiros selecionados pelas nações amigas e visa desenvolver-lhes os conhecimentos básicos necessários para acesso ao curso de graduação da EN. Ele consiste basicamente no incremento de um conjunto de aulas de nivelamento destinadas ao trabalho de conteúdos, habilidades e competências considerados pré-requisitos para o acompanhamento das disciplinas do currículo, de modo que se viabilize a compreensão, a fala e a escrita da língua portuguesa, bem como se supram possíveis lacunas de formação acadêmica desses candidatos a Aspirantes³ em matemática e física.

As atividades escolares são desenvolvidas ao longo de um ano letivo, que é composto por trinta semanas de aulas, divididas em dois semestres letivos. Os alunos em questão, para fins de administração acadêmica e militar, são denominados “Estagiários”. Será considerado aprovado aquele Estagiário que obtiver parecer “satisfatório” em todas as disciplinas do currículo, podendo ser matriculado no ano seguinte no curso de graduação regular da EN, conforme previsto nas normas internas que trata dos Cursos de Graduação desta IES.

Existe um currículo pré-estabelecido a ser desenvolvido pelos professores para cada uma das disciplinas e que tem, em sua maioria, a prova escrita como metodologia avaliativa. Caso o Estagiário obtenha parecer “não satisfatório”, será convidado, após parecer favorável emitido pelo governo de seu país, a renovar sua matrícula no ano posterior. Existe a possibilidade de a duração do Estágio ser abreviada quando for identificado que o aluno apresenta o domínio dos conhecimentos necessários para o acompanhamento do ciclo escolar.

O Estágio de Nivelamento em 2013 contava com oito Estagiários, distribuídos pelos seguintes países: Líbano – quatro alunos; Namíbia – dois alunos; Nigéria – um aluno; e Senegal – um aluno. Atualmente, a instituição conta com 870 Aspirantes. Deste total, 26 jovens são estrangeiros, com idade média de 20 anos, naturais da Angola, Cabo Verde, Camarões, Honduras, Líbano, Namíbia, Panamá, Peru, São Tomé e Senegal.

DISCUSÃO E CONCLUSÕES

Foram realizadas uma entrevista não estruturada com a professora de matemática e a leitura do relatório de acompanhamento da professora de português. Outra fonte de coleta de dados foi o questionário de Perfil Social, Psicológico e Acadêmico que foi aplicado aos sujeitos da pesquisa.

A docente de português acompanha os alunos estrangeiros desde 2009. Periodicamente, essa professora produz um relatório sobre as suas atividades junto aos estagiários e tece comentários sobre o seu desenvolvimento no que tange ao seu aprendizado. Em seus relatórios, ela refere-se a alguns dos métodos adotados no ensino para estrangeiros: (i) Utilização de aulas dinâmicas; (ii) Utilização de Material Complementar; (iii) Utilização de livro didático “Bem-Vindo!” de Maria H. O. de Ponce. Nesses mesmos meios instrucionais e a partir das próprias informações solicitadas aos alunos, colhe-se material linguístico compatível com o grau de desenvolvimento do grupo para estudo de vocabulário e de estruturas linguísticas, conforme plano de curso previamente estipulado.

A docente foi estimulada, pela Coordenação de Português da instituição, a tecer uma avaliação subjetiva sobre o grupo de alunos estrangeiros recebidos em 2013. Em seu relatório, ela ressalta as seguintes observações: os alunos, de modo geral, demonstram boa educação, disciplina, responsabilidade e disposição para o aprendizado, porém são pessoas reservadas e observadoras; dois alunos apresentaram inicialmente grande dificuldade de apreensão dos mecanismos da língua, mas destacou que o processo de superação é geralmente evidenciado no curso do segundo para o terceiro mês, quando os alunos já entendem a maior parte do que lhes é dito na modalidade formal do idioma

³ Aspirantes – como são conhecidos os alunos da Escola Naval.

e conseguem expressar-se ainda de forma claudicante. Esta dificuldade pode ser explicada pelo fato de estes jovens terem, como segunda língua de seu país, a língua inglesa.

Acrescenta-se ainda que existe falta de conhecimento das estruturas linguísticas por todos os oito alunos (com algumas claras e inevitáveis diferenças individuais), bem como da cumplicidade que se está construindo entre eles, considera-se importante que as aulas de português sejam ministradas para os oito, conjuntamente. Em alguns momentos, dadas as referidas diferenças, as atividades propostas poderão ser mais desenvolvidas com alguns deles, de acordo com os níveis observados.

As dificuldades vivenciadas pela docente de matemática foram referentes ao domínio da nossa língua e à cultura dos alunos. Ademais, para essa professora, por ser mulher, muitas vezes ela se depara com uma barreira cultural, já que, como os alunos descrevem: “*dificilmente os homens seriam ensinados por mulheres*”.

Quanto ao ensino de matemática, inicialmente, buscou-se compreender em que nível, dentro do currículo brasileiro, poderia encaixá-los. Foi preparado um bloco de exercícios com questões dos três anos do nosso ensino médio e, assim, poder construir um programa para o desenvolvimento da disciplina. Como resultados, pode-se verificar uma discrepância no que tange à formação dos alunos, visto que uma parcela estava nivelada no que seria o nosso ensino fundamental e outra já poderia acompanhar o conteúdo programático do primeiro ano acadêmico.

O questionário foi aplicado com o intuito de traçar um breve e objetivo perfil social, psicológico e acadêmico dos alunos estrangeiros, a fim de alinhar estratégias de ação para facilitar a adaptação destes alunos à rotina da Escola, assim como compreender melhor as suas diferenças culturais.

Todos os alunos estrangeiros passaram por algum tipo de processo seletivo em seus países. A maioria cursou o ensino fundamental em escola particular. Já no ensino médio, metade estudou em escola pública e metade em escola privada. De acordo com os respondentes, não há histórico de reprovação ou dependência e a maioria foi alfabetizada com 6 (seis) anos.

Ponto interessante constatado foi que a maioria concluiu há dois ou três anos em seus países o que equivaleria ao nosso ensino médio, fato que poderia acarretar uma necessidade maior de relembrar conteúdos, em especial àqueles que estão previstos no programa do ensino médio brasileiro, em virtude não só do tempo de término dos seus estudos e das diferenças de conteúdos programáticos, mas, principalmente, da preparação para o ensino superior no Brasil.

Foi perguntado em quais disciplinas acadêmicas esperavam ter maior e menor dificuldade. A disciplina de português causava uma maior apreensão, pois todos os integrantes não tinham como idioma oficial de seus países o português. Em relação às disciplinas com menor dificuldade, foi interessante a constatação de que a Física aparece em primeiro lugar perto de Cálculo, o que pode ser afiançado pelos libaneses, que já estavam cursando a Escola Naval de seu país, com cerca de um ano e meio de seu ensino superior. A maior preocupação sentida pelos alunos estrangeiros foi com o início do curso e a necessidade de dominar a língua portuguesa, um pré-requisito para serem matriculados na turma de 1º ano.

Ao final, o estágio se torna importante quando os imigrantes temporários chegam para um curso acadêmico sem a base do idioma numa qualidade desejada, o que poderia prejudicar sobremaneira o seu desempenho como aluno, inclusive acarretando desmotivação e até cancelamento dos seus estudos.

O ensino de língua portuguesa é fundamental ao ano de nivelamento, em especial quando ele é tecnicamente direcionado para facilitar a apresentação de hábitos culturais, nos quais estes jovens ficarão inseridos por mais de cinco anos. Fundamentamos que a capacidade de expressão e compreensão de nossa língua é instrumento de integração. A matemática é a linguagem comum entre os alunos estrangeiros, que diferem quanto a etnias e a conhecimentos linguísticos. Faz-se, porém, necessário compreender, através de nivelamento, as diferenças curriculares entre os países de origem e o que é exigido como pré-requisito para cursar a EN.

Pontuamos que a equipe pedagógica da Instituição estuda a possibilidade de fazer uso das regras de aceite do aluno estrangeiro pelo PEC-G, como a obrigatoriedade de apresentação de certificação de proficiência em português. Esta prática, se adotada, resultaria na diminuição do tempo de nivelamento, fazendo com que o aluno fosse matriculado antes do prazo de um ano no ensino regular, diminuindo também o seu tempo de permanência no Brasil.



O Estágio é uma forma de bem recebê-los, integrando-os e os adaptando à cultura brasileira. É importante reconhecer e valorizar as diversidades cultural e linguística, respeitando a identidade étnica, o sistema de crenças e valores ao qual pertencem. Além de a presença do discente estrangeiro assegurar, no futuro, a prática de estreitamento nas relações diplomáticas e a riqueza da diversidade evidenciada a partir da integração de alunos militares estrangeiros com os brasileiros pode ser ainda grande oportunidade de capitalizar novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escola Naval (2010). Portaria n. 10/EN, de 24 de fevereiro 2010, cria o Estágio de Qualificação para Adaptação Acadêmica de Alunos Estrangeiros. Rio de Janeiro, Brasil.
- Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D7948.htm.
- Faria, M. L. de. (2009). Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidades portuguesas. *Revista Pro-Posições*, 58(20), Campinas, São Paulo, Brasil, 45-63.
- Gusmão, N. M. M. de. (2010, março). África e Brasil no Mundo Acadêmico. Diálogos cruzados. In A. B. COSTA & A. BARRETO (Coords.) COOPEDU – Livro de Actas “Congresso Portugal e os PALOP: cooperação na área de educação”. Lisboa, PT: CEA/ISCTE-IUL/IPL, pp. 283-299.
- Mungoi, D. M. D. C. J. (2006). O Mito Atlântico: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Subuhana, C. (2005). Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro. (Tesi de Doutorado). Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.



Análisis educativo comparado de la propuesta de la ONU para el favorecimiento de la Paz, el Desarrollo y la Dignidad Humana por medio del Deporte en la comunidad internacional: El éxito de España

Hdez-Suárez, Iván

Universidad de La Laguna, España
Grupo de Investigación Ítaka
info.hernandezsuarez@gmail.com

Acosta-Armas, Raúl

OBS-Universidad de Barcelona, España
Grupo de Investigación Ítaka

Resumen

La Educación actual tiene ante sí complejos retos ante los nuevos fenómenos sociales globales. Para estos problemas mundiales, se han constituidos diferentes agentes internacionales que a través de sus acciones y decisiones, incitan a los diferentes Estados a compartir un camino con objetivos y fines comunes. La Educación es un valiosísimo instrumento incluido dentro de estas acciones internacionales compartidas. Así mismo, el Deporte, emerge en este marco como una vía educativa con entidad suficiente como para tener un espacio propio en la Educación y en las políticas educativas de los países.

En la actualidad el Deporte en su dimensión jurídico institucional se ha convertido en un movimiento global, como responde a su inclusión, estructura y desarrollo en los programas de la ONU, no falto de complejidad por la evolución de la práctica en los ámbitos tanto del Deporte como el Juego. El Deporte también responde a las características propias de la vida democrática, tal y como demuestra su presencia en el marco jurídico de los países y en entidades supranacionales como la U.E. A su vez, se ha demostrado que el Deporte de manera implícita tiene la capacidad de reforzar la cooperación internacional, por lo que se convierte en una «herramienta innovadora y eficaz» en determinados escenarios políticos. Llegando el Deporte a dónde otras iniciativas o instrumentos de la agenda educativa no llegan. Saber cómo se estructura la propuesta mundial de la ONU con el proyecto Deporte para el Desarrollo y la Paz, (2003), y su impacto y desarrollo en España es la razón de ser de la presente comunicación.

Abstract

Current education is facing complex challenges due to the new global social phenomena. Several international agents have been constituted to confront these global problems, and through their actions and decisions, they encourage the States to share a path with common goals and objectives. Within these shared international actions, Education is a valuable instrument. Likewise, Sport emerges in this framework as an educational path with enough entity to have its own space in education and educational policies of countries. As shown by its inclusion and development in UN programs, Sports has become a global movement in its juridical-institutional dimension, despite the difficulty that this entails due to the evolution of the practice of both Sport and Game. Sport also responds to the characteristics of democratic life, as evidenced by its presence in the legal framework of countries and supranational entities such as the EU. At the same time, it has been demonstrated that Sport implicitly has the capacity to strengthen international cooperation, which is why it becomes an «innovative and effective tool» in certain political scenarios. In this way, sport reaches where other initiatives or instruments of the educational agenda do not arrive. Knowing how the UN's global proposal is structured with the Sport for Development and Peace project (2003), and its impact and development in Spain, is the aim of this communication.

Palabras clave: Derechos Humanos, Deporte, Educación, Educación Comparada, Políticas Internacionales, Sistemas legales comparados.

Keywords: Comparative Education, Education, Human Rights, International Politics, Laws System, Sports.



INTRODUCCIÓN

El Deporte de la sociedad del siglo XXI no se concibe ya como una forma de entretenimiento ni un elemento de privilegio de élites económicas en donde invertir su ocio (Morales Magyín y Palenzuela Cabrera, 2004), sino más bien todo lo contrario. Por un lado, el deporte se ha democratizado llegando a la masa social, y de otro, se ha convertido en una herramienta fundamental para lograr una educación integral para la sociedad, enriqueciendo el instrumental de la educación física, porque si bien la educación es mucho más que educación física, «es muy poco sin ella» (Hammeleck, 1976).

En la actualidad el deporte en su dimensión jurídico institucional se ha convertido en un movimiento global, como demuestra su inclusión, estructura y desarrollo en los programas de la ONU.

El Deporte también responde a características propias de la vida democrática, erigiéndose tanto en el marco jurídico de los países como en entidades supranacionales, siendo un ejemplo la U.E con las políticas para el desarrollo de la ingeniería social y jurídica comunitaria (Hernández-Suárez, 2015).

Así el Deporte es, por un lado, un instrumento económico-financiero para las industrias como una alternativa de ocio de la sociedad. También es objeto en la ciencia como la presente investigación (Hernández-Suárez, 2015).

Desde el punto de vista kinestésico, practicar una actividad física produce resultados saludables y beneficios psíquicos con las que se obtienen mejoras psicosociales: inclusión social, el aprendizaje y el desarrollo de los mecanismos de control, así como beneficios mentales, con la reducción de los niveles de estrés y mejora de concentración.

El Deporte al presentarse de manera informal y participativa, aporta un plus para la asimilación y transmisión de los valores sociales. Además, de manera simultáneamente acerca de manera esporádica, a las personas, especialmente en la juventud. Por esta razón el deporte fomenta y estabiliza los vínculos sociales tanto a nivel individual como colectivo. Y es que, desde el Deporte, como espacio de interacción ofrece la posibilidad de ejecutar actividades con las que alentar el respeto, la cooperación, la comunicación, la empatía, y el cumplimiento de las normas (ONUDDP, 2003).

El hábito de la conducta deportiva también es valorado como ideal en el ámbito escolar o académico porque que estimula el conocimiento y promueve la educación, hecho ya reconocido desde la cultura clásica y cuna de nuestra civilización en palabras de Aristóteles: «está claro que se debe educar antes lo hábitos que con el razonamiento y antes en cuanto al cuerpo que a la inteligencia, es evidente, en consecuencia, que los niños han de quedar al cuidado del maestro de gimnasia y del entrenador deportivo».

MARCO TEÓRICO

Esta investigación se ha desarrollado alineándose teóricamente sobre los fundamentos de Puig y Heinemann principalmente en cuanto al deporte como producto cultural en un primer lugar. Segundo, como un sistema abierto, en la línea conceptual de Dietrich y Heinemann (1986). Así mismo, Puig y Heinemann (1991) caracterizan al Deporte como una realidad cada vez más difícil de acotar, más imprecisas, que no ajustándose a los cánones teóricos clásicos, no deja de ser tan válido y justificado como las concepciones tradicionales. Y tercero, como producto cultural, el deporte puede ser parte de procesos constructivistas para la formación espiritual y corporal a través de la educación en valores (Barragán, 2002).

Por otro lado, compartimos la interpretación sobre el Deporte que lo dibuja a día de hoy en los países democráticos como un - fenómeno social complejo- que se constituye en un hecho relevante (Puig y Heinemann, 1991). Relevante ya no sólo por ser un derecho humano de reconocimiento universal, sino por estar recogido en las constituciones nacionales como un derecho fundamental e integrarse en los regímenes jurídicos e instituciones de los países. (Hernández-Suárez, 2014).



Con la idea de abordar el análisis del programa «Deporte para todos» de Unicef se parte de la idea original de lograr potenciar al máximo el acceso a las formas más apropiadas de actividad física y la dinamización de las mismas. El énfasis principal de esta campaña se focaliza en la participación y la inclusión de todos los grupos de la sociedad (Hernández-Suárez, 2014). El fin último de este tipo de proyectos educativos es lograr la implementación de iniciativas deportivas donde el objetivo central de las programaciones sea el desarrollo integral para la persona y no el favorecimiento del deporte de competición y de élite deportiva, posicionando los valores positivos del deporte como eje central de las actuaciones y agendas nacionales (Naciones Unidas, 2003).

La programación de las políticas de la Naciones Unidas incluye también dentro de su programación una serie de objetivos para el milenio-, posicionando al Deporte como fuente de beneficios a través de su polivalente instrumentalización. Así mismo se ha demostrado, que el deporte tiene la capacidad de reforzar la cooperación internacional, por lo que se convierte en una «herramienta innovadora y eficaz», que llega, a donde otros instrumentos de agenda no lo hacen.

Los Objetivos del Milenio propuestos por las Naciones Unidas en el 2000 se configuraron a través de ocho elementos. La erradicación de la pobreza extrema y el hambre sería el primero de los ocho objetivos. Luego le siguen la universalización de la enseñanza primaria como segundo objetivo y promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como tercero. El cuarto y el quinto objetivo están enfocados a reducir la mortalidad infantil y mejorar la salud materna. La lucha contra el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades ocupan el sexto objetivo. Y finalmente, el séptimo y octavo objetivo correspondientemente registran las acciones para garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de una asociación mundial para el desarrollo.

METODOLOGÍA

El desarrollo del presente artículo se ha planteado por medio de un sistema metodológico cualitativo mixto (Flick,2003:192-212), donde se combinan procesos de análisis explicativo de contenido y análisis global de las fuentes documentales jurídicas sectoriales, en el ámbito educativo. El proceso aquí desarrollado sintetiza el análisis de los documentos que forman parte de la investigación desarrollada desde 2014 a 2017 y que parten del trabajo original, *La Enseñanza de las competencias actitudinales en las titulaciones de técnico deportivo de Judo y Defensa Personal* (2015).

Este artículo se ancla en los actuales fenómenos educativos, jurídicos, y políticos y la necesidad de hacer frente a las crisis humanitarias mundiales articulando soluciones que empoderen a la población y den recursos a las sociedades. Así mismo, la síntesis y claridad del estilo del artículo se justifica a fin de facilitar a los no iniciados en estos ámbitos técnicos, la comprensión y síntesis de la arquitectura normativa internacional de los contenidos jurídicos y educativos en torno al Deporte y su impacto en las diversas políticas educativas nacionales y comparadas en el ámbito de comunitario.

RESULTADOS

A continuación serán presentados los resultados del estudio en base a cuatro categorías (a-d):

- a. La inclusión de la educación como elemento de los programas de acción de la ONU, reporta importantes avances en el acceso a la enseñanza a todos los niveles y el incremento de los índices de escolarización y alfabetización, según los informes de la propia institución. Sin embargo, aún se percibe que todavía hay que desarrollar mayores esfuerzos y avances para la consecución de los objetivos de la educación universal según declara la propia institución.



Un primer resultado del estudio nos informa de los instrumentos para lograr los *objetivos del milenio* (2000), propuestos para la comunidad internacional, en base a la utilización del Deporte: para este fin se propone la implementación de siete categorías: Deporte y Salud, Deporte y Educación, Deporte y Desarrollo Sostenible, Deporte y Paz, Deporte y Comunicación, Deporte y Alianzas y finalmente Deporte y VIH/SIDA.

En cuanto al caso concreto de España y la implantación del programa de Deporte para los el logro de los ODM, desde el Consejo Superior de Deporte, tiene publicada toda la implementación política para la aplicación del Programa Deporte para el Desarrollo y la Paz de Naciones Unidas en todo el ámbito nacional.

b. Un segundo resultado nos informa que en el ámbito jurídico-político se incluye al Deporte como derecho y su regulación a nivel internacional, forma parte del elenco de los llamados Derechos Humanos. Como tal hay que decir, que el Deporte y el Juego son entendidos como objeto y no sólo como un medio, por lo que han de ser promovidos y apoyados, para la práctica y el disfrute de las personas (ONUDDP 2003).

Como Derecho Humano, el Deporte está articulado en dos instrumentos jurídicos de suma importancia. Por un lado, se encuentra en la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la Unesco. El art. 1 de la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte de la Unesco regulaba que «todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte».

El Deporte también ha sido regulado como derecho en la Convención sobre los Derechos del Niño, con el siguiente precepto: «El derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y las actividades recreativas propias de su edad».

La inclusión del Deporte y el Juego, como parte del elenco que constituyen los derechos humanos, proporciona un aura de protección para que los gobiernos los respeten y que se ha actualizado con la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, resultado del acuerdo adoptado durante la 38ª Conferencia General, en noviembre 2015.

En el marco de la normativa europea, el régimen jurídico queda recogido en el Tratado de funcionamiento de la Unión Europea, Título XII, referido a la Educación, Formación Profesional, Juventud y Deporte, en el artículo 165 que emplaza desarrollar la dimensión europea del deporte, «promoviendo la equidad y la apertura en las competiciones deportivas y la cooperación entre los organismos responsables del deporte, y protegiendo la integridad física y moral de los deportistas, especialmente la de los más jóvenes».

En el marco normativo de España, la Constitución española, por su parte, recoge en el capítulo III del Título I, «De los derechos y deberes fundamentales», al deporte como parte de los principios rectores de la política social y económica en el artículo 43.3. El contenido del artículo 43.3 relacionando la educación sanitaria y física con el Deporte, va en línea con la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte y de la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, más recientemente.

También hay que atender en lo que respecta al derecho español, al preámbulo de la ley 10/1991 de 15 de octubre, del Deporte, cuando el legislador atiende al Deporte y lo estima en sus «múltiples y muy variadas manifestaciones, cuya relevancia se ha convertido en nuestro tiempo en una de las actividades sociales con mayor arraigo y capacidad de movilización y convocatoria». En cuanto a su regulación específica, la Constitución contempla que las competencias en materia deportiva sean de las Comunidades Autónomas según el artículo 148.1.19 de la Constitución. Al ser competentes las CCAA ha provocado que estas sean las encargadas de legislar en su respectiva región, encontrando una heterogeneidad y pluralidad jurídica con la que redefinir el Deporte y su desarrollo. Para el caso de Canarias, la norma es la Ley 8/1997, de 9 de julio, Canaria del Deporte.

c. Con el tercer resultado del estudio se desprende que del actual modelo deportivo español, siguiendo al CSD, que se ancla en la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, y que surge por la necesidad de actualizar y canalizar aspectos importantes de la nueva realidad social y económica no contemplados en la anterior Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte, se moderniza paulatinamente hasta la actualidad incluyendo programas educativos y fomentando la educación y políticas educativas con el Deporte.

Por un lado, el que exista la educación física en el currículo escolar y el alumnado lleve a cabo el programa educativo fomenta la capacidad del niño para aprender, aumente la asistencia y los buenos resultados globales. El deporte también enseña a las personas a conocer su propia anatomía, se autoconciencian de él y ello favorece al respeto por su cuerpo y el de los demás, muy importante a la hora de lograr una vida saludable y prevenir enfermedades (ONUDDP 2003).

La práctica deportiva también fomenta en las personas ser más conscientes del medio ambiente y se favorece el respeto por él, poniendo un especial énfasis en disponer de un entorno higiénico y de bienestar, dado que el perjuicio del medio ambiente repercute sobre la salud y el bienestar de las personas, así como la calidad de vida y la puesta en acción de actividades físicas. Cuando un entorno posee un medioambiente limpio y seguro, se estimula la práctica de actividades deportivas y físicas, y la concienciación de mantenerlo saludable y sostenible, (Hernández-Suárez, 2014). De ahí su importancia de fomentar hábitos desde la escuela.

d) Un cuarto resultado nos desvela que el Consejo Superior de Deportes (CSD) ha generado instrumentos específicos para desarrollar contenidos educativos potenciando los valores positivos del Deporte a través de programas como los que se llevan a cabo dentro de «Deporte para el desarrollo y la paz en España» o con publicaciones como «*Deporte para un mundo mejor. Guía para la práctica deportiva*».

Desde el CSD se ha diseñado el *Plan A+D, versión 1*, programado para el periodo 2010-2020, como resultado de un proceso de trabajo colaborativo producido entre más de 100 expertos del país con el fin de impulsar el acceso universal a la práctica deportiva de calidad para toda la sociedad. El Plan se articula teniendo en cuenta los diferentes colectivos de la población española al que va dirigido y la accesibilidad a la práctica de la actividad física y del deporte. Estos colectivos se clasifican entre alumnos, escolares o universitarios: niños y niñas, adolescentes y jóvenes en la etapa de formación y personas adultas, que incluyen a las personas mayores, con discapacidad o en riesgo de exclusión social. (CSD, 2017).

De los planes deportivos más relevantes en el plano de la educación nacional y comparada presentamos los siguientes abordados en el estudio de:

El **Plan A+D** tiene por objetivo utilizar el Deporte por un lado, para promocionar la actividad físico-deportiva saludable y su relación directa como instrumento educativo. Por otro lado, promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres sirviendo a su vez como elemento de cohesión social. Es interesante la influencia que el Plan Integral A+D tiene con respecto a los estudios y las recomendaciones para la satisfacción de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, (2000), y la publicación «Deporte para el Desarrollo y la Paz», (2003).

El plan del **Deporte Base ADB 2020** es un plan de apoyo al deporte de base, con el horizonte de los Juegos Olímpicos de 2020, o Deporte Universitario, que registra tanto la práctica competitiva, como la recreación y de ocio saludable. El Consejo Superior de Deportes también desarrolla diversas acciones, programas y planes en torno a la prevención de la violencia en el deporte, deporte y mujer, deporte adaptado, enseñanzas deportivas y arte en el deporte.

Deporte en Edad Escolar recoge a todas aquellas actividades que, de forma organizada se celebran fuera del programa de la asignatura de Educación Física en los centros escolares, clubes, asociaciones, etc. y en las que participan deportistas en edad escolar.

Otro programa que refuerza el deporte base y escolar es **ADE** (ayuda al deportista en edad escolar), el cual premia con becas a aquellos estudiantes que obtuvieran al mismo tiempo buenos resultados deportivos y académicos, recompensando la gestión de organización y su eficacia.

Dentro de todas estas iniciativas cabe la pena resaltar dos acciones originales, la campaña Berni por un lado y los cursos de formación para docentes, (de la Comunidad de Madrid). Estas iniciativas estar incardinadas a la formación en la temática de género e igualdad, así como Universo Mujer, que es también un programa integral para el desarrollo de la mujer y su evolución personal dentro de la sociedad.

La **campaña Berni** gira en torno a un oso polar algo despistado y torpe, que protagoniza distintos y divertidos episodios animados. Durante los diferentes capítulos, Berni se ejercita en una disciplina deportiva diferente transmitiendo los valores deportivos de la misma y en general de una vida sana, juego limpio, espíritu de superación y rechazo a la violencia.

Otra actividad novedosa del CSD es la impartición de **cursos de formación para docentes** de la Comunidad de Madrid con el fin de aumentar su formación en temática de género e igualdad. Una actividad conjunta entre el CSD y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un espacio para el conocimiento y la reflexión en torno a la educación comparada, la presente investigación *Análisis educativo comparado de la propuesta de la ONU para el favorecimiento de la Paz, el Desarrollo y la Dignidad Humana por medio del Deporte en la comunidad internacional: El éxito de España*, continúa el reto y la labor de abarcar el fenómeno del Deporte y su rol tanto en la educación como en el sistema de enseñanza, desde nuevos planteamientos intelectuales como en otros procesos de innovación.

Los valores e inquietudes de este estudio e investigación se alinean con las de las principales autoridades internacionales en este sector - como son las Naciones Unidas y la Comisión Europea-, y entidades académicas de prestigio nacional, como la Universidad de Deusto, que desde su Instituto y Centro de Estudios de Ocio hace ya más de un cuarto de siglo es pionera a nivel internacional en los estudios sobre estas materias y análogas.

La complejidad de la situación del fenómeno del Deporte como podemos apreciar no sólo queda en el ámbito institucional y académico, ya que hoy por hoy, sensibles al devenir actual de los acontecimientos científicos, tecnológicos y sociales que nos ha tocado vivir.

Nuestro posicionamiento en esta tesis es claro, a través de una selección de acciones estratégicas y secuenciadas para el análisis de las contribuciones del deporte al desarrollo social, político y económico de la ciudadanía. Todo ello, dentro de los procesos de educación y formación que emergen este momento histórico de disrupción y novedad social y tecnológica.

A nivel internacional, como ya se ha mencionado, no son pocas las organizaciones internacionales que como entes supranacionales aplican diferentes políticas e instrumentos vinculados al favorecimiento de la educación y formación deportiva a través de programas específicos. En esta línea, tenemos el trabajo llevado a cabo por Unicef con sus campañas de «Deporte para todos» o el programa de «Be Active» de la Comisión Europea desarrollado a partir del 2015.

Para saber de la introducción y el progreso en la educación de los nuevos procesos de instrumentación del deporte, tanto en la Sociedad Internacional como en los Estados, es clave conocer programas marco como «Deporte para todos» de Unicef, o en el caso de las instituciones europeas, *Be Active*, por lo que a continuación nos detendremos en su estudio.

El Deporte en cuanto al caso concreto de España, forma parte de ese elenco de materias esenciales que constituyen el Estado social y democrático. A pesar de que el Deporte no esté dentro de los derechos fundamentales que consagra la Constitución, su inclusión en el Capítulo Tercero de los Principios rectores de la política social y económica muestran el interés del legislador por promover los beneficios del deporte a la ciudadanía junto con sus valores.

Después del Informe de las Naciones Unidas en el año 2003, a pesar de todo el esfuerzo de las últimas décadas, queda expuesto que a día de hoy se sigue negando el derecho al deporte y al juego como expresión de la discriminación, particularmente de género o como producto de la dejadez por parte de los poderes políticos y sus recortes en los presupuestos públicos dirigidos para la educación física, los espacios deportivos y otros recursos necesarios para el mismo fin.

En la actualidad, a nivel de la Unión Europea existen renovados e innovadores posicionamientos deportivos, aunque los mismos sean recientes. El Deporte ya no sólo se entiende como un instrumento impulsor del desarrollo sino, compartiendo la tesis del Grupo de Trabajo Interinstitucional de Naciones Unidas en el 2003, sobre el Deporte para el Desarrollo y la Paz, como una consecuencia inherente al mismo desarrollo de los Estados, como demuestra la implementación de acciones y programas vinculados al deporte con un crecimiento exponencial.

Tal y como hemos leído con el posicionamiento de la Comisión Europea con el Deporte se educa, siendo una reflexión ampliamente aceptada, que de modo casi imperativo se usa como herramienta educativa para llegar a los diferentes colectivos y plantar cara a los retos sociales. El deporte educa de modo directo y activo. El Deporte educa desde lo físico a lo intelectual, haciendo uso de unos medios que de otra manera no se conseguirían. Y por ello, podríamos afirmar que el deporte tiene un espacio legítimo dentro de la Educación. Ese espacio educativo se ejecuta en las escuelas con la educación física como parte del currículo a dar y fuera de ella, en la «escuela para la vida», donde se aprenden los recursos necesarios que se van aplicar al resto de la vida adulta (ONUDDP 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flick,U.(2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. Madrid.
- Hernández Suárez, I. (2014). *Innovación en la FP: análisis de las titulaciones técnicos deportivas de Judo y Defensa Personal*. Tesis de Máster Universitario. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Hernández Suárez, I. (2015). *La Enseñanza de las competencias actitudinales en las titulaciones de técnico deportivo de Judo y Defensa Personal. Proyecto de Investigación Doctoral*. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Hernández Suárez, I. (2015) «*La enseñanza técnico deportiva de Judo y Defensa Personal*» (2015). Monográfico inédito. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Hernández-Suárez, I; Acosta-Armas, R. (2016)» *Propuesta pedagógica para la formación jurídica en las enseñanzas del deporte*». IX Congreso de Ciencias del Deporte. Toledo. España.
- Morales Magyín, José V.; Palenzuela Cabrera, José M. (2004). *La Lucha Canaria. Cabildo de Tenerife. Tenerife*.



Puig, N.; Heinemann, K.(1991). *El Deporte en la perspectiva del año 2000*. Papers, Revista de Sociología, 38. Barcelona.

United Nations Office on Sport for Development and Peace (UNOSDP). (2003). «Hacia el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio».



Responsabilidad Social Universitaria y desarrollo: una aproximación regional para Colombia

López Rodríguez, María del Pilar

Universidad de San Buenaventura Cali, Cali, Colombia
mplopez2@usbcali.edu.co

Martínez Usarralde, María Jesús

Universitat de València, Valencia, España
m.jesus.martinez@uv.es

Lloret Calalá, Mari Carmen

Universitat de València, Valencia, España
m.carmen.lloret@uv.es

Resumen

La educación superior tiene la capacidad de contribuir a la transformación positiva de las principales situaciones-problema asociadas a la pobreza, la desigualdad, la inequidad y el deterioro del medio ambiente. En este sentido, la responsabilidad social como modelo de direccionamiento y gestión de las universidades, propende por la formación de profesionales agentes de desarrollo económico y social, cuyas metas individuales resulten compatibles con el mejoramiento de su entorno y la sostenibilidad del territorio. Esta investigación se encuentra situada en el campo disciplinar de la educación comparada, y tiene como propósito promover el acercamiento entre el discurso y la práctica de la RSU en Colombia; para ello, se parte de revisar diferentes categorías del desarrollo y sus variables identificables, a partir de las cuales se caracteriza el panorama socioeconómico y educativo de los departamentos de Colombia, y se lo relaciona con el ejercicio de la RSU en diferentes universidades del país. Dentro de los principales hallazgos se evidencia una clara correspondencia entre los perfiles regionales de desarrollo socioeconómico, los alcances educativos en el nivel superior, y la presencia de políticas de responsabilidad social en las universidades. Estas formas de relacionamiento refuerzan la hipótesis de que la RSU es un eje de articulación efectivo y pertinente en el engranaje sociedad- estado-universidad, al actuar como dinamizador de los modelos de desarrollo.

Abstract

Higher education has the capacity to contribute to the positive transformation of the main problem situations associated with poverty, inequality, and the deterioration of the environment. In this sense, social responsibility as a model of management of universities, tends to train professionals in economic and social development, whose individual goals are compatible with the improvement of their environment and the sustainability of the territory. This research is located in the disciplinary field of comparative education, and its purpose is to promote the rapprochement between the discourse and the practice of the RSU in Colombia; For this purpose, we start by reviewing different categories of development and their identifiable variables, from which the socioeconomic and educational panorama of the Colombian departments is characterized, and it is related to the exercise of the RSU in different universities of the country. Among the main findings there is a clear correspondence between the regional profiles of socioeconomic development, the educational scope at the higher level, and the presence of social responsibility policies in universities. These forms of relationship reinforce the hypothesis that the RSU is an axis of effective and pertinent articulation in the partnership society-state-university, by acting as a catalyst for development models.

Palabras clave: Responsabilidad social universitaria, desarrollo económico, desarrollo social, desarrollo humano, educación comparada.

Keywords: University social responsibility, economic development, social development, human development, comparative education.



INTRODUCCIÓN

Sobre el desarrollo en sus diferentes acepciones (económico, sostenible, humano...) se han escrito innumerables tratados y artículos que sustentan teorías y paradigmas, en un intento por explicar los determinantes de lo que se consideraría un país “desarrollado”, y por identificar el camino óptimo hacia la visión de desarrollo que se desea alcanzar; no obstante, hoy por hoy el debate sigue inconcluso, y está más vigente que nunca.

La motivación que subyace el perdurable y a la vez renovado interés en estudiar el desarrollo como fenómeno socioeconómico, se encuentra en gran medida en la necesidad que tienen las sociedades modernas de encontrar un camino certero hacia la resolución de problemáticas que se han afianzado y diversificado a lo largo del tiempo, las cuales afectan negativamente la calidad de vida de la población y deterioran su bienestar.

Al respecto, cabe preguntarse entonces ¿sobre qué o quiénes recae la responsabilidad del desarrollo de un territorio? La respuesta natural sería atribuir este deber al Estado y sus gobernantes, pero enfoques teóricos más recientes de mitad del siglo XX hasta la fecha, identifican nuevos elementos como: las instituciones (neoinstitucionalismo), la acumulación de conocimiento (capital humano) y las redes (capital social) como determinantes de la evolución socioeconómica de la población, en los que la Universidad tiene una profunda orientación transformadora.

Esta investigación parte de proponer que el desarrollo, como un estado deseable de una sociedad, es producto de una relación estrecha y dinámica de corresponsabilidad entre actores estratégicos para el territorio, dentro de los que se destaca la Universidad, por su posibilidad de interactuar en diferentes niveles con la sociedad a la que pertenece.

El presente documento consta de cuatro apartados incluyendo esta introducción: en la segunda parte se hace una contextualización de los 32 departamentos de Colombia y Bogotá D.C, a partir de la observación de las variables mayormente asociadas a tres enfoques del desarrollo: neoinstitucionalismo, capital humano y capital social; en el tercer apartado se describe el estado y el quehacer socialmente responsable de las Universidades, y finalmente se presenta a manera de conclusión, una discusión que vincula las capacidades de las universidades con los avances del territorio.

1. MIRADAS REGIONALES DEL DESARROLLO EN COLOMBIA

1.1. Síntesis teóricas recientes del desarrollo

El desarrollo se concibe como una situación socialmente deseable para las generaciones actuales y futuras, que se construye a partir del relacionamiento estratégico de diferentes actores, cuyas acciones y toma de decisiones están guiadas y estructuradas en aras de la transformación positiva de un territorio.

En consonancia, las propuestas teóricas del desarrollo cobran interés en la medida que identifican factores condiciones del bienestar, son generadoras de nuevas formas e interpretaciones de relaciones sociales, y permiten encaminar esfuerzos conducentes a progresos en las diferentes dimensiones del ser. En la Tabla 1 se expone una breve síntesis de tres enfoques teóricos propios del campo socioeconómico, que podrían considerarse explicativos modernos del desarrollo, y que dan cabida a repensar el rol de la Universidad como condicionante de las estructuras sociales y económicas.



Tabla 1. Síntesis teóricas del desarrollo y su relación con la Universidad.

Enfoques teóricos del Desarrollo	Postulados	Concepción de la Universidad
Nuevo Institucionalismo (sociológico, económico)	<p>Reivindica la importancia de las formas organizativas de la sociedad.</p> <p>Apunta a identificar la estructura, el funcionamiento y el rol de las instituciones.</p> <p>Se centra en el análisis de las normas y acuerdos formales y convenciones sociales que afectan el modo en que los agentes toman decisiones.</p>	<p>Marco de referencia cultural.</p> <p>Se ajusta gradualmente en respuesta a intereses personales, en función de maximizar beneficios y reducir costos de transacción.</p> <p>Se rige por principios de calidad y eficiencia.</p>
Capital Humano	<p>Se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que mejoran las capacidades productivas de las personas.</p> <p>La educación formal y la experiencia laboral son las principales fuentes de capital humano; y la salud es un condicionante del mismo.</p> <p>La educación es una inversión en el ser humano, y los efectos de esta se consideran una forma de capital.</p>	<p>Organización que genera, incorpora y difunde avances del conocimiento en los individuos.</p> <p>Tiene un rol preponderante en el bienestar de los individuos, la productividad de las empresas, y la competitividad del territorio.</p> <p>La educación superior es una actividad especializada y costosa.</p>
Capital Social	<p>Consiste en un conjunto de valores, actitudes y recursos propios de las conexiones sociales, que sirve a los individuos para alcanzar las metas de sus acciones, y determinan la identidad en/de un grupo social y su vínculo con otros.</p>	<p>Cumple un papel natural en la generación, reproducción y diversificación del capital social.</p> <p>El capital social es insumo en los procesos de la universidad.</p>

Fuente: elaboración propia con base en Córdoba, (2017), García-Valdecasas, (2011), Villalobos & Pedroza (2009), Chapela & Jarillo, (2004), Rivas (2003).

El neoinstitucionalismo es un campo analítico que se centra en el estudio de las instituciones como unidad básica de la estructura social, y de su incidencia en el accionar y la toma de decisiones de los individuos. Desde este enfoque que cabe preguntarse sobre la estructura, el funcionamiento y el rol que asumen las instituciones como promotoras del bienestar individual y colectivo, y como dinamizadoras del desarrollo (Lipnicka & Verhoeven, 2014), por lo que esta teoría ofrece un importante referente de análisis sobre el devenir de la Universidad (Cai & Mehari, 2015): por una parte, constituyen un escenario de referencia cultural, en la medida que expresan un sentido de integralidad y significados subyacentes acerca del rol y la identidad del individuo en sociedad; pero también, actúan como instituciones formales, es decir, como organizaciones que son susceptibles a las tensiones internas y externas que se generan en el territorio, por lo que exhiben una naturaleza adaptativa y deben responder a las demandas individuales/sociales de calidad y eficiencia para sobrevivir.

La teoría del capital humano relieves las competencias económicas adquiridas por el individuo, en la medida que considera que el acervo de conocimientos especializados obtenidos por una persona, le permite mejorar su calidad de vida al posibilitarle el acceso a actividades laborales mejor remun-



radas, así mismo, las empresas se ven beneficiadas de la mayor productividad laboral del individuo contratado y aumentan sus beneficios y, como resultado la sociedad se beneficia con un mayor cumplimiento de las necesidades de su población al existir más recursos para ello vía aumento de la producción y empleo. El rol de la Universidad bajo la teoría del capital humano es determinante: son los principales centros de generación y difusión del conocimiento, por lo que la educación se considera una inversión en capital humano (Schiller, 2008).

El capital social como teoría destaca la importancia de las redes sociales como potencializadoras de logros individuales (Daza, 2016) y promotoras de progreso social, toda vez que aspectos sociales como las normas, la confianza, la reciprocidad, entre otros, según Putnam (2000), facultan a las personas a aturar conjuntamente en procura de un bienestar común. Desde este enfoque teórico resalta la potencial capacidad de la universidad para construir y constituirse como capital social, por encima de cualquiera de las otras redes (Chapela & Jarillo, 2004).

1.1.1. Caracterización de la educación superior profesión departamental en Colombia

Colombia es un país que está distribuido geopolíticamente en 32 regiones denominadas departamentos, más la capital del país, Bogotá. Socioeconómicamente, los polos de desarrollo se sitúan en Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca, que actualmente concentran el 50% de la producción nacional, y el 40% de la población total del país. Esta situación es congruente con el panorama de educación superior que se presenta en la Tabla 2, en la que se observa que en estas mismas regiones hacen presencia el 60% del total de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, lo que refuerza la hipótesis planeada teóricamente en este estudio, sobre la importancia del rol de las Universidades en la promoción del desarrollo de las regiones. Cabe resaltar que, de las 301 IES en Colombia, tan solo la tercera parte ostentan el carácter de Universidad (104), aunque la matrícula en educación superior está representada proporcionalmente entre formación técnica profesional y tecnológica (51%), y profesional (49%).



Tabla 2. Colombia. Población en edad de estudios superiores, número de IES y universidades y matrícula total y universitaria por sector, según departamento y distrito capital. 2017.

Departamento	Población (17-24 años)	Total IES	Universidades		Total matrícula	Matrícula	
			Oficial	Privada		Oficial	Privada
Amazonas	13.097	1	1				
Antioquia	898.613	42	2	10	455.970	92.139	150.994
Arauca	41.025						
Atlántico	343.728	17	1	6	205.167	43.373	110.022
Bogotá D.C.	1.057.151	107	6	24	2.299.987	257.658	495.845
Bolívar	317.083	13	2	4	109.607	31.609	20.797
Boyacá	168.811	4	1	2	76.409	45.606	18.019
Caldas	127.088	6	2	3	63.708	31.771	21.170
Caquetá	75.737	1	1		17.503	17.285	
Casanare	56.988	1			3.617		
Cauca	210.811	5	1		57.904	30.770	
Cesar	160.607	1	1		31.478	31.338	
Chocó	83.619	2	1		23.128	19.072	
Córdoba	263.649	3	1	2	51.039	31.041	19.235
Cundinamarca	387.400	6	1	2	59.843	26.288	21.230
Guainía	7.722						
Guaviare	18.397						
Huila	178.198	4	1		36.003	22.527	
La Guajira	146.615	2	1		29.329	26.939	
Magdalena	194.266	4	1	2	51.014	34.840	11.932
Meta	140.353	2	1		17.664	10.984	
Nariño	254.807	5	1	1	60.175	23.185	12.595
Norte de							
Santander	207.656	5	2	1	105.368	91.070	3.878
Putumayo	57.749	1			2.864		
Quindío	76.348	4	1	1	40.463	28.111	4.988
Risaralda	128.210	7	1	2	59.471	27.203	12.984
San Andrés y							
Providencia	10.549	2			110		
Santander	284.215	16	1		178.993	34.182	80.791
Sucre	131.741	4	1		37.363	9.452	
Tolima	198.466	6	1	1	57.223	30.841	12.916
Valle del Cauca	632.523	30	3	7	231.627	52.422	100.550
Vaupés	7.210						
Vichada	12.280						
Total	6.892.712	301	36	68	4.363.027	1.049.306	1.097.946

Fuente: Series de población – DANE, SNIES - Ministerio de Educación Nacional.

2. APROXIMACIONES A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU) EN COLOMBIA

Según Giraldo (2009), la responsabilidad social es un deber de todos los agentes y las organizaciones desde el rol que ocupan en la sociedad, en pro de dar respuesta a las situaciones problema del territorio. Desde esta perspectiva, las universidades se encontrarían en la obligación de contribuir, proteger, promover y consolidar los valores de la sociedad, en la búsqueda permanente por preservar y mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno. Específicamente la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) considera que:

Cuando se habla de RSU no sólo se hace referencia a la formación profesional de quienes pueden y van a ejercer un liderazgo en el manejo de las naciones y sus instituciones sociales, sino, además, a la creación de una sensibilidad especial y de una orientación para que dichos profesionales actúen con una ética preferencial por lo público y para que se desempeñen con una orientación hacia el bien común, y no sólo a favor del beneficio particular. (2011, p.13).

Cuando se hace una revisión sucinta de la comprensión y ejercicio de la responsabilidad social de las universidades en Colombia, se encuentra que algunas ya han incursionado en la identificación, conceptualización y análisis de lo que representaría para su institución ser socialmente responsable y otras más, han diseñado y puesto en marcha modelos de responsabilidad social para sus universidades. Al respecto Cortés (2013) señala que, si bien la RSU no es un concepto reciente en Colombia, si se visualiza como una corriente innovadora, lo que ratifica su vigencia y necesidad de profundizar en su investigación.

No obstante lo anterior, aún en Colombia prevalece como común denominador las acciones de extensión por sobre las socialmente responsables, esto se puede evidenciar en la Tabla No.3, en las que se presenta una selección de universidades públicas para las tres principales regiones del país, y se observa que si bien todas cuentan con un área de extensión, no es así sobre áreas de RSU, aún en el caso de la Universidad de Antioquia las actividades de RSU están enmarcadas en el ámbito de la extensión, y si bien en la Universidad del Valle las actividades de extensión se encuentran enmarcadas en la RSU, no hay evidencia explícita de la existencia de la existencia de políticas, referentes o normativas que la definan o guíen.

Tabla 3. Colombia. Selección de universidades públicas según región. 2018.

Región	Universidad	Área de extensión	Área de RSU
Bogotá D.C.	Universidad Nacional	Si	No
Antioquia	Universidad de Antioquia	Si	Si
Valle del Cauca	Universidad del Valle	Si	No

Fuente: elaboración propia.

3. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Como se pudo inferir a lo largo de este escrito, ciertamente en Colombia como en muchas otras partes del globo, los beneficios del dinamismo económico no permean por igual ni suficientemente todas las regiones del territorio, de ahí la importancia, primeramente, de promover la diversificación espacial de aquellos elementos que se consideran potenciadores del desarrollo, que tal como ilustran los nuevos enfoques teóricos del desarrollo, estarían en buena medida asociados al rol que desempeñan las Universidades.



Si bien las universidades en Colombia son un cuerpo representativo de las IES del país, tanto en número como en matrícula, aún existen departamentos en el país que adolecen de representación universitaria, siendo estos los más rezagados económicamente. Es necesario que en estos departamentos exista presencia de universidades públicas como ejes dinamizadores del desarrollo, por lo que una solución es llevarlas bajo un modelo de ampliación de cobertura, en alianza con instituciones ya creadas, o en la modalidad semipresencial o virtual.

Bajo los tres enfoques teóricos, las universidades son una de las instituciones más importantes en el marco del desarrollo, como promotor de capital social, como generador de capital humano y como base cultural de una sociedad. Estos postulados están claramente identificados en las concepciones que sobre RSU se están gestando en el país, pero que aún no han logrado concretarse en una construcción colectiva de política nacional o políticas regionales, que les permitan a las universidades hablar un mismo lenguaje y propender por un bienestar común.

La RSU en Colombia como modelo de gestión universitaria aún es incipiente. Son pocas las universidades que realmente han implementado desde la visión estratégica de su institución, políticas regentes para la orientación de un accionar socialmente responsable, y aquellas que han avanzado en el ejercicio de la RSU, aún es abordado desde otras áreas de gestión, o se limita a las actividades de extensión. Por lo pronto, se encuentra alicientes en el creciente número de investigaciones sobre el tema que se vienen desarrollando desde las universidades, con lo que se esperaría que en los próximos años, se empiece a visibilizar un accionar responsable de las universidades, que no sólo permee sino que oriente todas las funciones sustantivas de la Universidad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Colombiana de Universidades. (2011). Responsabilidad Social Universitaria. Pensamiento Universitario, 21.
- Cai, Y. y Mehari, Y. (2015). The Use of institutional theory in higher education research. In Theory and Method in Higher Education Research III, Jeroen Huisman and Malcolm Tight (Eds), pp.1-25. Bingley: Emerald.
- Chapela, M. y Jarillo, E. (2004). El capital social en el futuro de la sociedad. Reencuentro, (40), pp.1-13.
- Córdoba, M. (2017). El neoinstitucionalismo como paradigma científico. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública, 4(1), pp.9 - 46.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2017). Colombia. Estimaciones 1985- 2005 y Proyecciones 2005-2020 nacional y departamental desagregadas por sexo, área y grupos quinquenales de edad. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/series-de-poblacion>.
- Daza, L. (2016). The role of social capital in students' perceptions of progress in higher education. Educational Research and Evaluation, 22 (1-2), pp.65-85.
- García-Valdecasas, J. (2011). Una definición estructural de capital social. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales, 20(6), pp.132 - 160.
- Giraldo, S. (Comp.) (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Estudio de caso sobre Paz y Competitividad de la Universidad Autónoma de Manizales. Manizales:
- Lipnicka, M. y Verhoeven, J. (2014). The application of new institutionalism and the resource dependence theory for studying changes in universities within Europe. Roczniki Nauk Społecznych, 6/42 (4), pp.7-30.
- López, V. (2017). Modelo de responsabilidad social universitaria para la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Tesis de Maestría.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Matriculados en educación superior. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>.

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse of and revival of American community*. Nueva York: Simon and Shuster.
- Rivas, J. (2003). El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones. *Reflexión Política*, 5(9), pp. 37 - 46.
- Schiller, T. (2008). Human capital and higher education: How does our region fare?. *Business Review*, Q 1, pp. 16 - 26.
- Villalobos, G., y Pedroza, N. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, 15 (29), pp. 273 - 306.



Internacionalización de la educación superior y TIC. La mirada de los organismos internacionales

Manzanilla-Granados, Héctor Manuel

Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México
hmanzanilla@ipn.mx

Navarrete-Cazales, Zaira

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México
znavarrete@gmail.com

Resumen

Algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros, han realizado recomendaciones para que todos los países se inserten en «un mundo globalizado» y una de las herramientas que permite el acceso a la globalización son las TIC. Independientemente de los retos que organismos como la UNESCO plantean a la educación superior en el mundo actual, no es fácil asumirlos sin tener en cuenta que la dimensión de la educación superior tiene varios indicadores que nos permiten reconocerla como compleja, multifacética, diversa, cambiante y desafiante.

La internacionalización de la educación superior implica nuevas formas de cooperación. Las agencias internacionales han definido ya toda una agenda de cambios para las universidades. Ahora se pretende conformar una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y el mercado, es decir, a las demandas de la globalización. El objetivo de este escrito es presentar una revisión teórica-documental, en la que analizamos documentos bases emitidos por Organismos internacionales sobre el tema de la internacionalización de la educación superior.

Se concluye que cada vez más la educación superior, a nivel mundial, tiene que responder a tendencias macro que la están afectando como el movimiento hacia una sociedad y economía del conocimiento; el desarrollo en tecnología informática y comunicaciones; la mayor movilidad de la gente, capital, ideas, conocimiento y tecnología; el mayor énfasis en la economía de mercado; los cambios en la gobernabilidad, desde lo nacional a regional e internacional; así como también la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente para toda la vida.

Palabras clave: Internacionalización, educación superior, TIC, organismos internacionales.

INTRODUCCIÓN

Generalmente el término internacionalización se utiliza para referirse a las relaciones entre las naciones, al nuevo impulso que han tomado las relaciones internacionales, el comercio internacional, los tratados y las alianzas entre países. Para la internacionalización las unidades de análisis continúan siendo los estados nacionales (Navarro y Navarrete, 2016).

La internacionalización de la educación superior se remonta a los inicios mismos de las primeras universidades en el mundo, por ejemplo, Bolonia y Salamanca. Tanto si ésta es entendida como movilidad académica de estudiantes y docentes, o si la entendemos como programas académicos internacionales. Universidades «internacionales ayer en el ámbito de la Cristiandad con alumnos que peregrinaban de un lugar a otro formando las “naciones” estudiantiles y con profesores que ya al inicio de esta experiencia institucional-cultural conocieron el *ius ubique docendi*, el derecho de enseñar en cualquier parte del mundo cristiano, ellas prolongan dichas raíces en un mundo secularizado, global y posmoderno» (Brunner, 2008: 122).

El término «internacionalización» emerge a partir del fenómeno de la globalización (también denominada mundialización) y se adjudica al terreno de la economía capitalista o del neocapitalismo con el objetivo de interrelacionarse con otros países, principalmente de mantener interrelaciones

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.087>



con otras economías del mundo con el objetivo de mejorar la propia economía a través del intercambio y desarrollo científico y tecnológico, lo cual demanda una «mejor» formación de científicos y tecnólogos (Brunner, 2010). Cabe señalar que los términos globalización e internacionalización son complementarios en tanto que la globalización corresponde a las fuerzas económicas, políticas y sociales que empujan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. Estos factores incluyen la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación científica y, de algún modo, para la educación superior a nivel mundial, la importancia cada vez mayor de un mercado laboral internacional para los académicos y científicos y, más particularmente, todos los aspectos relacionados con la tecnología de la información. La tecnología de la información facilita la comunicación, permite mejorar el almacenamiento, la selección y la difusión del saber a todos los niveles y vuelve posible la oferta de programas académicos de todo tipo por medio de lo que se ha llamado el aprendizaje mediante redes electrónicas o *e-learning* (Altbach y Knight, 2006).

En este escrito presentaremos una sucinta revisión teórica-documental, en la que analizamos documentos bases emitidos por Organismos internacionales sobre el tema de la internacionalización de la educación superior.

1. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. NOTAS CONCEPTUALES

El término internacionalización se ha recuperado en el terreno educativo, específicamente en el de la educación superior, con el objetivo de formar cada vez mejor a los nuevos profesionistas principalmente por medio del intercambio estudiantil (Navarrete y Málaga, 2014).

En la actualidad, cuando se habla de internacionalización de la educación superior se evoca primordialmente el Proceso de Bolonia, el cual tuvo sus orígenes a mediados de los años 80 en concordancia con la Unión Europea, cuyo objetivo principal fue aumentar la movilidad académica al interior de la región. Sin embargo, hoy en día se resalta el mayor énfasis que se le ha dado a la internacionalización en casa como una corriente paralela a la movilidad académica. Lo anterior no significa que se excluyen totalmente, pero sí existen elementos diferenciadores marcados (Moreno, 2016).

La internacionalización de la educación superior se ha acelerado primordialmente por la globalización por lo tanto es necesario adoptar transformaciones necesarias en la educación superior que se adapten a los cambios que se han dado en esta época, la internacionalización representa un campo de correlación disciplinar y promueve el interés de especialistas de distintas profesiones, que aunque pocas veces actúan interdisciplinariamente hacen que ciertas valoraciones ideológicas sean más claras en algunos países que en otros (Didou, 2014).

En la práctica social, la internacionalización de la educación –superior– se propone como un modelo a seguir por todas las universidades que quieran estar a la «vanguardia» del conocimiento. Es decir, como un modelo de identificación que las universidades deberán imitar (Navarrete, 2010). No obstante, la internacionalización de la educación superior se ha entendido de diferentes maneras por los diversos actores participantes en este proceso. Los proyectos de desarrollo internacionales han sido percibidos tradicionalmente como parte de la internacionalización y más recientemente, el incremento del énfasis en el comercio de la educación superior, también está siendo visto como internacionalización. Así, la internacionalización es interpretada y utilizada de forma diferente en los países alrededor del mundo (Knight, 2010).

2. ORGANISMOS INTERNACIONALES: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y TIC

Algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros, han realizado recomendaciones para que todos los países se inserten en «un mundo globalizado» y una de las herramientas que permite el acceso a la globalización son las TIC. Independientemente de los retos que organismos como la UNESCO



plantean a la educación superior en el mundo actual, no es fácil asumirlos sin tener en cuenta que la dimensión de la educación superior tiene varios indicadores que nos permiten reconocerla como compleja, multifacética, diversa, cambiante y desafiante. Cada vez más la educación superior, a nivel mundial, tiene que responder a tendencias macro que la están afectando como el movimiento hacia una sociedad y economía del conocimiento; el desarrollo en tecnología informática y comunicaciones; la mayor movilidad de la gente, capital, ideas, conocimiento y tecnología; el mayor énfasis en la economía de mercado; los cambios en la gobernabilidad, desde lo nacional a regional e internacional; la privatización de la educación, así como también la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente para toda la vida (Castellanos y Luna, 2009).

En tal sentido, por medio de una revisión teórica-documental, daremos cuenta de algunas recomendaciones internacionales y cómo se han resignificado éstas en el ámbito de la educación superior mexicana, específicamente sobre la oferta de educación a distancia que hace uso de las TIC como una herramienta posibilitadora de inclusión y cohesión, al desaparecer barreras geográficas, todo ello en el marco de la internacionalización de la educación superior. Vivimos en un mundo globalizado en el que cada día hacemos más uso de las TIC y por ello algunos teóricos han denominado a esta nueva época como: Aldea global (McLuhan, 1986), Era Tecnológica (Zbigniew, 1973), Sociedad Postindustrial (Bell, 2006), Sociedad de la Información (Castell, 2002), Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1994), entre otras. De acuerdo con Kofi Annan, todas estas denominaciones tienen en común la idea de que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación pueden mejorar la vida de los seres humanos en cualquier lugar del mundo (Annan, 2003). Se disponen de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua (Paliwala, 2006).

Se ha dicho que la educación continua y de adultos, la formación en «otras disciplinas» y el aprendizaje a lo largo de la vida, la enseñanza a distancia y «otros servicios especiales», pueden ser una contribución clave para la ocupabilidad y ayudar a las personas a aprovechar las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC para los empleos tradicionales, el trabajo por cuenta propia y las nuevas profesiones. En este sentido, la sensibilización y la alfabetización en el ámbito de las TIC son un sustento fundamental (WSIS, 2004). Estamos presenciando los cambios acelerados y transformaciones profundas que enfrenta la sociedad y que repercuten en los procesos educativos. De esta manera, lo global y lo local interactúan para producir una «cultura global», glocal (Robertson, 1992). Las TIC son una herramienta fundamental que viene de la mano con la globalización. Uno de los pivotes de la ideología que exalta el valor clave de la educación superior tiene que ver con la idea de que el capitalismo global funciona hoy, en sus sectores más dinámicos, en torno al uso intensivo y la aplicación innovadora del conocimiento. Para medir el avance de los países hacia esta economía basada en el conocimiento, el Banco Mundial ha diseñado un Índice que evalúa cuatro factores considerados esenciales para la participación de los países en dicha economía: su régimen de incentivos económicos; capacidades de innovación; educación, y la penetración y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (Brunner, 2010).

En la actualidad, nada hace pensar que el ritmo de la evolución tecnológica se vea minimizado, ante tal situación es necesario que todos y cada uno de los miembros imbricados en el terreno educativo, en todas sus modalidades, se apropien de estos cambios, tal como lo señalan organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL, el BID y la OEI. En tal sentido, la UNESCO señala que las TIC pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo, en tal sentido aplica una estrategia amplia e integradora en lo tocante a la promoción de las TIC en la educación. El acceso, la integración y la calidad figuran entre los principales problemas que las TIC pueden abordar. El dispositivo intersectorial de la UNESCO para el aprendizaje potenciado por las TIC aborda estos temas mediante la labor conjunta de sus tres sectores: Comunicación e Información, Educación y Ciencias (UNESCO, 2013).

La red mundial de oficinas, institutos y asociados de la UNESCO facilita a los Estados Miembros los recursos para elaborar políticas, estrategias y actividades relativas al uso de las TIC en la educación. En particular, el Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación, con sede en Moscú, se especializa en el intercambio de información, la investigación y la capacitación con miras a integrar las TIC en la enseñanza, mientras que la Oficina de la UNESCO en Bangkok mantiene una intensa participación en lo tocante al uso de las TIC en la educación, en la región de Asia y el Pacífico (UNESCO, 2013).



Por otra parte, el BID ha reconocido desde hace mucho la importancia de la ciencia y tecnología y ha hecho contribuciones importantes para fortalecer las capacidades nacionales desde que comenzó a otorgar préstamos en 1962. El BID tiene entre sus objetivos apoyar la función de las instituciones de tecnología en relación con las pequeñas y medianas empresas, que tradicionalmente no han utilizado de manera adecuada estos servicios. Dar apoyo financiero para crear la infraestructura (instalaciones y equipo), formar personal, emprender las actividades iniciales (los gastos operativos iniciales) y proporcionar donaciones de contrapartida para los servicios pagados por las empresas. El nivel de los subsidios dependerá de la función o la actividad (Fonseca, 2001).

La CEPAL desde sus inicios ha considerado la educación como un eslabón que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. La educación juega un papel central en el crecimiento de las economías, ya que es una inversión con alta tasa de retorno y es un factor que dinamiza la creación de valor. Individuos más educados aumentan sus capacidades para contribuir más y de modo más diversificado y eficiente al desarrollo productivo de un país. Por otro lado, la educación es uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza. Lo anterior se debe a los círculos virtuosos entre mayor educación, movilidad sociocupacional y mejores ingresos. Adicionalmente, en el umbral del siglo XXI marcado por conflictos culturales y debilitamiento de las certezas, la educación se vuelve una herramienta para repensar críticamente la realidad y aportar con proyectos e ideas que promuevan una visión multicultural (CEPAL-OEI, 2010).

Tanto la UNESCO como la CEPAL, han destacado que para alcanzar las metas establecidas es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores, otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Pero además, es necesario incorporar las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación (CEPAL-OEI, 2010).

En este sentido, es indispensable que todos las personas inmiscuidas con la educación (directivos, administrativos, profesores y alumnos) incorporen en su actividad herramientas tecnológicas, principalmente la integración de la computadora y la World Wide Web en los procesos de su competencia o de su cargo (de dirección, organización, gestión, administración, enseñanza, aprendizaje), puesto que la incorporación de estos medios y la adecuada utilización didáctica de los mismos suponen mejoras metodológicas para el desempeño de dichas actividades. Anteriormente se creía que sólo los profesores y alumnos debían hacer uso de las TIC, actualmente se hace necesario el uso por parte de la mayoría de los integrantes de una comunidad educativa, máxime si se trata de una institución de educación superior.

CONCLUSIONES

El entorno mundial y la naturaleza transfronteriza del conocimiento exigen a las naciones, en el futuro inmediato, impulsar políticas, estrategias y programas más eficientes para la internacionalización de la educación superior (Valls, 2015).

La globalización ha impuesto nuevos retos a las universidades, se están cambiando las tradicionales formas de cooperación internacional e interuniversitaria. La internacionalización de la educación superior implica nuevas formas de cooperación. Las agencias internacionales han definido ya toda una agenda de cambios para las universidades. Ahora se pretende conformar una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y el mercado, es decir, a las demandas de la globalización.

La formación-preparación en TIC augura, desde los discursos institucionales, una mejor posibilidad de vida, de recortar la brecha digital entre los países más atrasados, además de servir como motor de desarrollo económico y de ascenso en el nivel social. De tal manera que la educación a distancia supone la aplicación de nuevas tecnologías al proceso educativo. En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 (UNESCO, 2015), se estableció como uno de sus acuerdos promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles

educativos, así como a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Se recomendó aprovechar las TIC para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. y Knight, J. (2006). «Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades» en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, No. 112, pp 13-39.
- Annan, K. (2003). *Discurso inaugural de la primera fase de la World Summit on Information Society (WSIS)*, Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.
- Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Brunner, J.J. (2008). «El proceso de Bolonia en el horizonte Latinoamericano: límites y posibilidades», en *Revista de Educación, Número extraordinario 2008: Tiempos de cambio universitario en Europa*. pp. 119-145. Madrid. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008.pdf> [Consulta: 09.08.2016].
- Brunner, J.J. (2010). «Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, pp. 75-83, Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/globalizacion> [Consulta: 02.10.2016].
- Castellanos, S. y Luna C. (2009). «La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México» en *Revista Iberoamericana de educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), No. 49/7, pp. 1-10.
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información*. Vol. I: La Sociedad Red. México: Siglo XXI Editores.
- CEPAL-OEI, (2010) «2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios». España: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf> [Consulta: 22.07.2016].
- Didou, S. (2014) «Introducción. La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un balance necesario». En Didou, S. (Coord.) *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un estado del Arte*. Caracas: UNESCO-IESALC/Universidad de Panamá.
- Drucker, P. (1994). «The Age of Social Transformation» en *The Atlantic Monthly*, Volume 273, Number 11, Boston.
- Fonseca, C. (2001). «Mitos y metas sobre los usos de las nuevas tecnologías en educación» UNESCO- *Perspectivas*, vol. XXXI, (No. 3) pag.449-464. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/onlinematerials/publications/#toppage> [Consulta: 20. 10.2013].
- Knight, J. (2010). «Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias No Intencionadas», en *Boletín IESALC-UNESCO*, No. 211.
- McLuhan, M. (1986). *The Global Village* (with Bruce R. Powers) (Oxford University Press).
- Moreno, M.M. (2016) *La internacionalización del currículo. Estudio de caso comparado*. Tesis de maestría en relaciones internacionales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Navarrete, Z. (2010) «La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo» en Fuentes, S. y Cruz, O (Coords.) *Identidades y políticas educativas*, México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 24-37.
- Navarrete, Z. y Malaga, S.G. (2014) «Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso» en Navarrete, Z. y Navarro, M.A. (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 57-78.
- Navarro, M.A. y Navarrete, Z. (2016) «Introducción» en Navarrete, Z. y Navarro, MA.A. (Coords.) *Globalización, internacionalización y educación comparada*, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 9-19.
- Paliwala, A. (2006). «Free Culture, Global Commons and Social Justice» in *Information Technology Diffusion*. Journal of Information. Law and Technology.



- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publications, London.
- UNESCO (2013). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/> [Consulta: 11.08.2016].
- UNESCO (2015). World Education Forum 2015: «Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030. Transforming lives through education» Recuperado de: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration> (consulta: 15.04.2016)
- Valls, J. (2015) *La internacionalización de la educación superior*, en El Universal (24.08.2016) <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2015/11/10/la-internacionalizacion.-de-la>.
- World Summit on the Information Society (2004). Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. Document WSIS-03/GENEVA/DOC/4-E. Geneva 2003-Tunis 2005.
- Zbigniew, B. (1973). *La era tecnotrónica*. Buenos Aires: Paidós.



Las exigencias de la Cooperación: un imperativo ético

Martín Hurtado, María Daniela

Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España
mdanielamartinh@gmail.com

Resumen

Dentro de esta globalización post moderna, donde las tecnologías de la comunicación han difuminado el concepto de distancia y tiempo, y las fórmulas de vida aparecen en anuncios de autopistas, el concepto de «cooperación» ha adquirido el carácter de principio y, por lo tanto, la apariencia de inamovilidad en significado. Sin embargo, las modas discursivas se han alimentado del interés particular y han logrado dar valor a la cooperación, alejándola muchas veces de su función solidaria y propulsora de las mejoras sociales. ¿Qué es cooperación?, ¿A qué valores responde? ¿Está sujeto a servidumbres?

La cooperación es un fenómeno que puede estudiarse desde diversas áreas del conocimiento, siendo enfocado desde el punto de vista jurídico, sociológico, político y económico, desde el punto de vista de las relaciones internacionales y dentro de las políticas internas de estados federales y estados autonómicos. La cuestión principal de esta comunicación será el entender cómo se construye y se define la cooperación al crear relación con otro y ver el papel que adquieren los elementos básicos de la misma: donante(s), transmisión y receptor. La trascendencia e intencionalidad de la cooperación podrá determinar su construcción y crear el marco que en papel se traduce en expresiones constituidas, y en práctica en vidas incluidas, o no, al mundo de las posibilidades.

Cooperación y educación se unen en ideales de equidad, justicia e inclusión social, más sin embargo, habrá que estar atentos a posibles deformaciones de la intención, y si sobre la mesa de negociación se presentan intereses coordinados o disfrazados porque, en cooperación, no debe haber ni competencia, ni ganador, ni debería tratarse de desarrollistas o economicistas, sino solidaridad compartida, equipo, mundo.

Abstract

Cooperation demands: an ethical imperative.

In this post-modern globalization, where communication technology has blurred the idea of distance and time, and ways of living appears on slogans, the concept of «cooperation» presents itself with the nature of a principle. A principle brings a «one way» interpretation, and so in this case, the idea of solidarity to achieve social improvements. Therefore, political conflicts, ideological confusions, and the increasingly weak economies have turned out in social crisis and have been fueled «cooperation policies» by particular interest and values. What is cooperation? What values does it respond to?

This essay is focus on understand how de term «cooperation» is built and defined. The intentionality in creating relations and producing interactions for cooperation is been a point of study.

Equity, justice and social inclusion are ideals of cooperation -as a way of international relationship and education -as the way to transform realities-, however, we must distinguish posibles distortions of objectives, because in Cooperation there should not be neither competition, nor winner, but shared solidarity, teamwork and worldview for peace and life.

Palabras clave: cooperación, ética, terminología, desarrollo, educación.

Keywords: cooperation, ethics, terminology, development, education.

LA VALORACIÓN INTRÍNSECA QUE GENERA EL FENÓMENO DE LA COOPERACIÓN

La creación de modelos de vida «perfectos» se ha convertido en la quasitarea de todas las ramas de las ciencias sociales. Desde los puntos más científico-fácticos, más analítico-estadísticos, o más filosóficos-teóricos se han estudiado cuales serían los elementos que permitirían que las personas pudieran alcanzar, por fin, aquello que según el derecho es innato, y según la realidad parece condicionado: la dignidad. El estudio sistemático de la acción humana, del funcionamiento social, de la diversidad cultural, de las respuestas al medio y la utilización de los recursos que este ofrece nos ha

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.088>



llevado a una conclusión, que dentro de su indeterminación, resalta el aspecto más importante de nuestros sistemas sociales: la variedad.

Somos muchos los que habitamos el planeta, con muchas verdades, visiones, perspectivas, con muchas realidades distintas. Sabemos que somos muchos, que somos diferentes pero que nuestra condición humana, y no solo nuestros intentos de estructuración social, nos hace iguales. Sin embargo, y tras el gran desarrollo tecnológico que se ha alcanzado en las últimas décadas, podemos seguir afirmando las palabras de Toledo Padrón (1996, 79).

...en la actualidad ni los estados, ni los organismos internacionales, ni la opinión pública, ni las personas ignoran que una gran parte de los habitantes del globo son poco afortunados: no tienen dónde guarecerse, su alimentación es deficiente, su salud es mala, no saben leer ni escribir, carecen de trabajo y sus expectativas de una vida mejor son inciertas.

Estas realidades de marginalidad e inseguridad alrededor del ser humano fueron las que motivaron a la creación del campo de las Relaciones Internacionales, tal y como desarrolla Barbé Izuel (2007), solo que el impulso no fue el hambre o la pobreza que se asocia a territorios mal gestionados o subdesarrollados, sino a las causadas por las guerras del mundo industrializado. El horror, el miedo y la incertidumbre que se vivió luego de la Primera Guerra Mundial, marcó la dinámica que asumirían los países ahora considerados desarrollados en torno a la creación de una red de Estados que fortaleciera los principios de soberanía, los valores de libertad, y crearan, entre otras cosas, la idea de *cooperación*.

Hasta el momento, la estructura internacional se había desarrollado como una configuración de poder, una realidad social basada en el conflicto y en su correlacionada incompatibilidad de intereses; ahora sin embargo a las ideas de dominación se le fijaron pautas para la coordinación de acciones e intereses, los cuales sería satisfechos de manera conjunta y solidaria. Aun así, el concepto de «mutua satisfacción» quedó encerrado en las mismas consideraciones anteriores a las desgracias de las guerras mundiales, las antinomias de las regiones del Norte y del Sur se mantuvieron, así como las valoraciones que se refieren al primer y tercer mundo, al mundo industrializado y el subdesarrollado.

Es así como la Cooperación Internacional se nutrió de ideas de solidaridad internacional, de interés mutuo, consenso de metas y equidad, creando espacios para las participaciones de cooperación de país a país, o las que funcionaban a través de Organizaciones Internacionales que intentaban crear condiciones de estabilidad y bienestar – tal y como promulgaba la Carta a las Naciones Unidas de 1945 –, logrando que se le adjudicara de manera casi generalizada la idea de ayuda y el carácter de principio. La cuestión con los principios es que denotan la idea de ser inamovibles e incuestionables, de ser buenos y deseables solo por el hecho de ser; pero, dentro de este marco conceptual, el aceptar que cooperar es ayudar, y que igualmente deben mantenerse las estructuras tradicionales dentro de la cooperación internacional – donante y beneficiado –, nos hace preguntarnos el cómo se determina el rol de receptor del beneficio, y a que intereses se estarán respondiendo con estas interacciones.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que ante la necesidad de crear espacios para la relación entre naciones, – y que de la unión de estas se favoreciera al alcance de desarrollo equilibrado y progreso social –, nace la ciencia de las Relaciones Internacionales y con ella la Cooperación Internacional, buscando que de su actividad se desprendan resultados equitativos sin antes generar un cambio de paradigma en relación a las ideas de dominación y de jerarquía de los Estados. Actualmente, sin embargo, se nos plantea la cuestión de hablar de verdadera coordinación o de conflicto de intereses y de una posible confusión terminológica e ideológica en relación con la cooperación.

LA JUSTIFICACIÓN DE LA COOPERACIÓN: CONDICIONALIDAD IMPERANTE

A lo largo de la historia y en base a las necesidades de la época y a las construcciones sociales generadas en respuesta, se ha ido creando un Sistema de Cooperación Internacional, con valores y principios específicos.

En la década de los 50 y 60 tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la puesta en papel de los derechos del ser humano, y el intento de alcanzar una nueva estabilidad mundial al margen de las nuevas amenazas bélicas; se volvieron a reconocer las realidades que respondían de manera exi-



tosa a los ideales de lo desarrollado, y aquellas que, por el contrario, no respondían. En base a esto se empiezan a generar las Teorías Desarrollistas que tenían como objeto el establecer parámetros e indicadores que establecieran el nivel de desarrollo de las naciones, y así poder generar políticas en respuesta. A través de estas políticas se buscaría satisfacer las necesidades generadas de la pobreza, fomentar el desarrollo rural y agrario, generar empleos y mejorar las políticas distributivas, cuestiones a las que se sumaron las políticas de Cooperación. Este enfoque continuó durante la década de los 70, afinando su acción a la satisfacción de las necesidades básicas de toda la población mundial, pero manteniendo la idea del desarrollo como prioridad, y a la copia de los modelos y la consecución de parámetros establecidos como metodología para alcanzarlo.

Esta metodología era considerada única y lineal, que a través de procesos de asimilación buscaban la trasposición y reproducción un modelo cultural, económico, social, así como la transmisión de los valores, las normas y la concepción de la realidad específica, que permitiría la traducción de una realidad subdesarrollada, a una realidad de desarrollo óptimo.

En la década de los 80, sin embargo, los sucesos mundiales llevaron a que se generara la necesidad de la liberación de los mercados mundiales, y por lo tanto la visión economicista inundó el pensamiento de la cooperación internacional que lo tomo como base y condición para generar acuerdos, cambiando así el enfoque desarrollista aplicado hasta el momento. Esta época remarcó la importancia del cumplimiento de ciertas condiciones para entrar en las dinámicas de la cooperación internacional, y por lo tanto remarcaron la fuerza y los intereses del país donante, y la posición de subordinación del país beneficiario.

Con lo anterior expuesto no se intenta enjuiciar el derecho que tiene toda nación de establecer los criterios que describan su acción exterior, ya que los mismos forman parte de aquello que le es propio y que debe ser protegido en base a que se desprende de los principios de sus ordenamientos y principios jurídicos, ya que tal y como dice Ayllón Pino (2007) «Cada «década del desarrollo» ha puesto el énfasis en un aspecto que los países donantes o la instituciones multilaterales, principalmente, juzgaban representar la varita mágica para solucionar los problemas de subdesarrollo del Tercer Mundo». Sin embargo, es el punto de introducción a los argumentos que desarrollan las teorías y autores de la Cooperación Internacional que vuelven a remarcar dos visiones o líneas distintas: la cooperación inclinada a los intereses del donante, o la cooperación como una respuesta moral y ética a las problemáticas mundiales.

Ayllón Pino desarrolla los distintos enfoques teóricos que entienden alguna de estas dos visiones, y cuestiona la motivación de los Estados a adentrarse en las políticas de cooperación, y si la misma es realmente eficaz a la hora de alcanzar su objetivo solidario:

...la propia eficacia de la cooperación internacional, en la medida en que, después de cincuenta años y de miles de millones de dólares, la pobreza persiste en el mundo. En consecuencia, argumentarán algunos, la cooperación es ineficaz y, peor aún, en muchas ocasiones se ha convertido en una trampa que contribuye a perpetuar la miseria y la dependencia pues transforma a los países subdesarrollados que dependen de la ayuda en Estados pasivos, con ciudadanos que no encuentran incentivos para emprender, o generar mecanismos autónomos para escapar de la pobreza. (Ayllón Pino, 2007).

Muchos de los autores que defienden el acento de la cooperación en el interés del país donante, defienden la prioridad de la seguridad estatal, así como la importancia de asegurar el crecimiento en prestigio, influencia política, o en inversiones. Por el contrario, otros enfoques entienden que la cooperación y el establecimiento de condiciones sin medida puede verse como una acción intervencionista que reforzaría los patrones de desigualdad, y perpetuaría la dependencia de los mismos.

El aprovechamiento de los recursos del llamado tercer mundo, de los naturales y de los humanos, siempre ha sido interés para la industria y el mundo del comercio. Con la intención de establecer un contrapunto a este aprovechamiento y abuso de intereses por parte de los países donantes, se creó el sistema triangular de cooperación, una alternativa a las condicionalidades impuestas por un único donante y que genera una relación entre el país financiador, el país ejecutor y el país beneficiario.

De igual manera, la década de los 90 y el desarrollo actual de las prácticas de Cooperación han desarrollado un modelo más inclusivo, con la toma en consideración del Índice de Desarrollo Humano como criterio de desarrollo y el esfuerzo en permitir la apropiación de los grupos implicados en el proceso, democratizándolo. Aun así, las palabras de Vázquez Montalbán deben mantenerse como un recordatorio fijo «si hay países subdesarrollados, es porque hay países subdesarrollantes».



DEBER SER HORIZONTAL

La determinación de los valores que son asociados al término de cooperación dentro del mundo educativo tiene relevancia al concientizar sobre la acción real que se quiere ejercer en el mundo internacional, el cómo y por qué cooperar incluidos en la idea de equidad, deberá llevarnos a la idea verdadera de la cooperación justa, inclusiva, solidaria y mutua.

La globalización y las tecnologías de la comunicación difuminan cada vez con mayor rapidez las fronteras nacionales, y se hace una necesidad el crear marcos normativos e ideas concientizadas alrededor de la idea de las Comunidades Internacionales. La interdependencia que se ha generado hasta ahora y que se construye con mayor fuerza cada vez nos indica que se necesita de una participación más igualitaria en la red internacional, y que debe crearse un marco estratégico para la acción futura, y que éste no debe independizarse de la acción de la Cooperación.

... esta macrosociedad es una sociedad global de referencia (sociedad de sociedades)... posee una importante dimensión relacional en la medida en que sus miembros mantienen unas relaciones mutuas intensas y perdurables en el tiempo, no esporádicas y ocasionales, mostrando una disposición... a compartir un orden común aún cuando aspiren a modificarlo pacífica o violentamente» (Toledo Padrón, 1996).

La cooperación debe encontrar su espacio en el mundo actual, y reconciliarse con su naturaleza solidaria, porque a pesar de que esta nace de situaciones de discordia y de realidades problemáticas o de necesidad, la imposibilidad de alcanzar objetivos específicos, o hacer frente a estos problemas es solo la mitad de su contenido; la otra mitad debe ser la búsqueda de la justicia, y el comprender que el ser humano, su vida y su dignidad no deben quedar a sujetos a condicionalidades o intereses políticos.

Hay que ser cuidadosos, entonces, al hablar de cooperación, y entender a qué interés y valores responde. La construcción deberá ser paulatina, crear conexión antes de hablar de vínculos, crear relaciones antes de proponer ayudas, y lograr entender realidades, antes de inmersiónarse a cooperar en lo que es ajeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayllón Pino, B. (2007). La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales. *Carta Internacional de la Asociación Brasileira de las Relaciones Internacionales*. 2(2) 25-40.
- Barbé Izuel, E. (2007). *Relaciones Internacionales*. 3º Edición. Madrid: Tecnos.
- Calabuig Tormo, C. y Gómez-Torres, M. (2010). *La Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Valencia. Editorial de la Universitat Politècnica de València.
- Martín Beristain, C. (1999). *Reconstruir el tejido social. Un enfoque crítico de la ayuda humanitaria*. Barcelona: Icaria.
- Toledo Padrón, Z. (1996). *Educación, Desarrollo y Planificación Educativa según Propuestas de la Unesco (1960-1990)*. Tesis Doctoral. La Laguna. Universidad de La Laguna.

Propuesta de intervención en el CEIP Meseta de Orcasitas de Madrid para el fomento y el desarrollo de los derechos humanos en sexto curso de Educación Primaria

Neubauer Esteban, Adrián

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Madrid, España

Adrian.neubauer@outlook.com

Resumen

En el CEIP Meseta de Orcasitas, situado en el barrio de Orcasitas, Madrid, se ha iniciado un cambio metodológico en sexto curso de Educación Primaria, concretamente, en la asignatura de «Valores». El objetivo de esta nueva metodología es fomentar y desarrollar los derechos humanos, siguiendo una metodología reflexiva, dialógica y lúdica.

La estructura que ha seguido el proceso ha sido totalmente democrática con el alumnado, desde la elección de la temática y los contenidos, hasta los objetivos, metodología y evaluación. Los objetivos que concretó el alumnado fueron: «1) transmitir nuestro aprendizaje a todo el colegio; 2) respetar a todo el mundo; 3) trabajar especialmente la igualdad de género; y por último, 4) conocer y combatir los prejuicios en sexto de Primaria». Por otro lado, la metodología elegida fueron actividades como: vídeos, juegos, trabajos individuales y grupales, charlas de expertos externos, hacer una obra de teatro y el uso de la red social Instagram como medio de difusión de sus actividades y aprendizajes. Además, la evaluación se llevará a cabo a través de una autoevaluación y coevaluación con los compañeros y compañeras de clase.

En conclusión, este proyecto persigue favorecer una mayor conciencia crítica, autonomía y la capacidad de trabajar en equipo, de modo que puedan transferir esas competencias al resto de asignaturas y a su día a día, con el fin de generar un impacto en su ciudadanía y derechos adheridos a esta condición, tales como la libertad de expresión y la participación.

Abstract

In the neighbourhood of Orcasitas, Madrid, it has been a methodological change in the CEIP Meseta de Orcasitas, concretely, in sixth grade of Primary Education in «Values» subject. The objective of this new methodology is to foment and develop human rights, following a reflexive, dialogical and playful methodology. The project has followed a democratic process with pupils, since thematic election and contents, to objective, methodology and evaluation. The objectives that concrete pupils were: «1) To transmit our learning to all the school; 2) To respect everyone; 3) To work specially gender equality; 4) To know and fight against prejudices in sixth grade». On the other hand, methodology includes activities as: videos, games, individual and work jobs, speeches of experts, making a play theatre and the use of Instagram to transmit their activities and learning. Further, evaluation will be a done by a coevaluation and autoevaluation with classmates. In conclusion, this project wants to favour more critical awareness, autonomy and capacity of work in team, so they could transfer their competences to the rest of subjects and in their day to day, with the objective to generate an impact in their citizenship and rights, as expression liberty and participation.

Palabras clave: Derechos Humanos, Educación Primaria, Intervención educativa, Metodología.

Keywords: Human rights, Primary education, Educative intervention, Methodology.

INTRODUCCIÓN

En el madrileño barrio de Usera se encuentra el CEIP Meseta de Orcasitas, un colegio público de línea 3, a excepción del curso de 3 años de Educación Infantil, que tiene tan sólo 2 líneas. En este centro se inició en el mes de Diciembre un proyecto sobre los derechos humanos en el grupo de 6ºA de Educación Primaria.

Este proyecto tiene como objetivo principal que el alumnado conozca y promueva los derechos humanos en el centro educativo. Para ello, el docente creará y favorecerá espacios y actividades que inciten a la reflexión y al debate entre los discentes.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.089>



En este trabajo, se presentarán las actividades realizadas por este grupo de alumnos y alumnas, así como su opinión y sentimientos respecto al proyecto.

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

A la hora de dar comienzo a este proyecto, el alumnado se reunió en una asamblea donde todos participaron y pudieron dar su opinión para concretar los objetivos del proyecto. Previamente, el docente les explicó en qué consistía un objetivo, catalogándolo como «algo que quieres conseguir». Una vez tomada conciencia del término, mediante un intercambio de ideas y la posterior votación democrática sobre las mismas, se acordaron cinco objetivos:

1. Aprender los derechos humanos.
2. Transmitir nuestro aprendizaje a todo el colegio.
3. Respetar a todos los compañeros y compañeras de clase.
4. Trabajar y conocer especialmente la igualdad de género.
5. Conocer y combatir los prejuicios en sexto de primaria.

Los objetivos citados anteriormente son las propias del alumnado, sin embargo, el docente se propuso que el alumnado «adquiriera una mayor conciencia sobre las desigualdades existentes en el mundo».

2. METODOLOGÍA

Para recopilar la opinión del alumnado sobre el proyecto se elaboró un cuestionario a través de la plataforma de Google, con el fin de sistematizar las respuestas del alumnado con la mayor objetividad posible.

El alumnado, compuesto por quince alumnos (6 chicas y 9 chicos) respondió al cuestionario de forma simultánea, mientras el docente explicaba a una a una las preguntas del formulario, facilitando así su comprensión y su respuesta. Dispusieron de un tiempo total de treinta minutos para cumplimentar las 19 preguntas del mismo.

Las cinco primeras estaban destinadas a saber en qué grado se habían alcanzado los cinco objetivos propuestos para este proyecto. Por otro lado, las siguientes once preguntas tenían como objetivo que el alumnado valorase y reflexionase sobre la utilidad de este proyecto respecto a sus competencia lingüística, su capacidad crítica, su trabajo en equipo y sus sentimientos en el aula. Para terminar, en las dos últimas preguntas el alumnado pudo expresar los posibles aspectos de mejora y puntos fuertes del proyecto.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este proyecto educativo se llevaron a cabo una serie de actividades con el fin de alcanzar los objetivos del alumnado y del maestro. En la misma asamblea que se establecieron los objetivos, se les preguntó a los discentes, «de qué modo podrían conseguir los objetivos, es decir, qué harían para cumplir lo que quieren». De esas opiniones, concluyeron que querían recibir clases magistrales por parte del docente, aunque no sería el único recurso pedagógico. Además, apostaron por el visionado de vídeos y realizar juegos relacionados con la materia. También, quisieron diseñar y elaborar carteles y fotografías para mostrar al centro todo su aprendizaje.

En esta línea, también mencionaron la posibilidad de que algún miembro familiar o experto sobre el tema, pudiese venir a explicarles con mayor profundidad las cuestiones trabajadas. Sin embargo, la gran propuesta que realizaron, fue la de preparar y llevar a cabo exposiciones y presentaciones por todo el centro, especialmente para el alumnado más pequeño, con el fin de acercar y promover el conocimiento de los derechos humanos de un modo lúdico y sencillo.



Siguiendo esta idea, también hablaron de la posibilidad de realizar una obra de teatro en lugar de exposiciones.

Para terminar, cabe destacar la importancia y el deseo que le otorgó el alumnado a la elaboración de resúmenes, trabajos individuales y grupales.

A raíz de estas propuestas, el docente planificó una serie de actividades que vamos a detallar en mayor profundidad y detalle en las siguientes líneas:

3.1. Taller sobre igualdad de género

Tras una breve introducción por parte del maestro sobre los derechos humanos y su origen, acudió al centro educativo Rafael Mesto, abogado que actualmente está cursando el máster en Derechos Humanos en la Universidad Carlos III de Madrid. Durante esta sesión, les entregó a los alumnos diferentes profesiones (médico, maestra, piloto, azafata...) que debían categorizar como «masculinas» o «femeninas». Una vez realizada la primera parte del taller, tenían que poner al lado de la profesión si creían que era un empleo bien remunerado, medio o mal remunerado.

Las conclusiones a las que llegó el alumnado en este taller fue que los hombres tienen un mayor abanico de empleos y que además, están mejor remunerados que el de las mujeres, siendo evidente la desigualdad de género en el mundo laboral.

3.2. Los derechos humanos en emoticonos

El docente les hace entrega a cada alumno de una Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) adaptada y simplificada para el lenguaje de un niño de Primaria. Tras leer y explicar dicha Declaración, el docente les presenta un ejemplo de cómo podemos representar un derecho humano mediante simples emoticonos de Whatsapp. Una vez comprendida la actividad por el alumnado, toda la clase, trabajando conjuntamente, han de elaborar una Declaración con tan sólo emoticonos de Whatsapp. Para ello, el docente les facilita varios folios tamaño DIN-3 con un gran número de emoticonos, todos ellos repetidos. El tiempo establecido para la entrega de la actividad es de cuatro sesiones de 45 minutos.

3.3. Análisis crítico de los titulares de prensa

Siguiendo la idea de que todo discurso trae consigo una carga ideológica, negando de tal modo un discurso neutro (González, N. F., 2015) y acercando al alumnado al análisis crítico del discurso (Martín Rojo, L., 2006), el maestro les hace entrega de pequeños titulares de noticias sacados de la página web de ACNUR. En estas pequeñas noticias plastificadas del tamaño de una carta de naipes, se vislumbra claramente un titular, una imagen de la noticia y la publicación. De forma individual han de analizar qué derechos humanos han podido ser violados potencialmente tras leer solamente el titular. El tiempo para esta actividad fue de tan sólo una sesión de 45 minutos.

3.4. Búsqueda de violaciones de los derechos humanos en el mundo y propuesta de solución

Para esta actividad se decidió juntar a las clases de 6ºA y 6ºC, pues era deseo expreso del alumnado el trabajar conjuntamente. En grupos compuestos por discentes de ambas clases, debían buscar una noticia en la que se violasen los derechos humanos a través del ordenador de las aulas. Una vez encontrada, debían elaborar una cartulina en la que resumieran la noticia, señalaran qué derechos humanos se estaban violando y cómo podrían solucionarlo, ofreciendo soluciones reales y factibles. El tiempo total para esta actividad fue de dos sesiones.



3.5. Salvar al huevo Ryan

En grupos de cuatro personas debían elaborar una estructura que les permitiera tirar un huevo desde un segundo piso sin que éste se rompiera. La construcción de la estructura se realizó con materiales reciclados y en tres sesiones. Esta actividad pese a no ser específica a priori para trabajar los derechos humanos, sí que perseguía desarrollar la capacidad de mantener un diálogo y resolver los problemas de manera pacífica. Además, esta tarea favoreció la cohesión grupal gracias a su carácter lúdico.

3.6. Taller de fotografía a favor de la igualdad de género y los derechos humanos

A la luz del trabajo de Lucía Godoy (2017), se decidió llevar a cabo un taller de fotografía en el aula, dado su potencial artístico y su contribución a las competencias digitales. En una primera sesión el alumnado decidió mediante una asamblea qué fotografías realizarían (lugar, modelos, cómo posarían...). Más tarde, el docente les proporcionó una cámara para poder tomar las fotografías pertinentes. Contaron con un total de tres sesiones para tomar las fotografías por todo el recinto escolar (cocina, gimnasio, sala de fotocopias...).

Una vez realizadas, el alumnado decidió qué doce fotografías eran las que más les gustaba. Posteriormente, fueron impresas y expuestas en el hall del centro educativo para mostrar al resto del colegio su aprendizaje, y con ello, concienciar sobre la importancia de respetar los derechos humanos y defender la igualdad de género.

3.7. Elaboración de una entrevista para conocer los prejuicios de sus compañeros

Esta actividad, a la igual que la posterior, no ha sido llevada a cabo hasta la fecha, aunque está programada para ser realizada en este curso académico (2017-2018). Sin embargo, podemos explicar brevemente cuáles son las ideas que tiene el alumnado para su puesta en marcha. Mediante la herramienta de «Google encuestas», elaborarán una encuesta para conocer los prejuicios de sus compañeros de todo sexto. Entregarán la dirección (URL) para acceder a la encuesta, y de forma anónima responderán en sus casas. Una vez recogidos los datos, pasarán a analizar los datos obtenidos.

3.8. Presentación a favor de los derechos humanos en la escuela

A priori, el alumnado realizará una presentación de Power Point en el que de forma sencilla contarán en qué consisten los derechos humanos y cuáles son. El trabajo será dividido por los propios alumnos, de modo que unos se encarguen de la elaboración de la presentación oral, otros de las diapositivas y otros del contenido de las mismas. Estas presentaciones se realizarán en tantas clases y cursos como sea posible.

4. RESULTADOS Y OPINIÓN DEL ALUMNADO

Una vez analizados los cuestionarios, en los cinco primeros ítems se pudo discernir un gran consenso respecto al grado de cumplimiento de los cuatro primeros, mientras que en el quinto por el contrario, existe una gran disparidad de respuestas y opiniones.

De forma más específica, el alumnado concluyó mayoritariamente, que se había cumplido dicho objetivo, pues el 50 % marcó la casilla de «totalmente de acuerdo», seguido de un 43,8 % que decía estar «de acuerdo». Sin embargo, el 6,2% de las respuestas se mostraba en desacuerdo respecto a esta afirmación.

El segundo ítem tiene una rotunda respuesta negativa ante el escaso cumplimiento de este objetivo, con un claro 93,8 % de votos en esta línea.

En cuanto al objetivo de «respetar a todo el mundo», es posible vislumbrar cómo la amplia mayoría coincide en que éste se ha cumplido, con un apoyo total del 37,5% y del 56,5% de acuerdo. Esta tendencia se mantiene en cuanto al cuarto objetivo, pues el 93,8% afirma que se ha trabajado especialmente la igualdad de género.

El quinto objetivo sin embargo, muestra una clara divergencia en los resultados, pues el 50% de la clase opina que sí se han conocido y combatido los prejuicios en sexto de Primaria, y el otro 50% opina de forma contraria.

Por otro lado, en cuanto a las competencias adquiridas durante este proyecto cabe destacar que el 80,3% considera que ahora es más capaz de mantener un debate que al principio del proyecto, además de ser capaz de presentar y exponer sus ideas y opiniones de forma ordenada. Esto que se relaciona directamente con que todos ellos y ellas han aprendido a resolver los problemas de manera pacífica a través del diálogo. Este hecho ha sido favorecido también por la mejora en su capacidad para trabajar en equipo (80,3%) y la mejora en la confianza y seguridad a la hora de presentar sus ideas ante sus compañeros y compañeras (75%). En esta línea, el 80,3% afirma que este proyecto ha servido para mejorar la relación con sus compañeros.

Respecto a las actividades, el 93,8% del alumnado considera que son divertidas y motivantes, por lo que todos ellos se encuentran más motivados con la asignatura respecto al inicio del proyecto.

Otro aspecto positivo de este proyecto es que el 93,8% tiene mayor conciencia y compromiso con los derechos humanos y que además son capaces de identificar conductas machistas o que promueven la desigualdad de género (87,5%). Además, la gran mayoría siente que puede expresar su opinión libremente (93,8%).

En cuanto a los aspectos de mejora, la mayoría reclama una mayor utilización de vídeos y de las redes sociales (Instagram). Además, un pequeño grupo reclama mayor compromiso y participación por parte de sus compañeros y compañeras.

Para terminar, el alumnado señala que los aspectos más positivos de dicho proyecto son su componente lúdico y motivante, gracias a la metodología y actividades propuestas, destacando el taller de fotografía y los «emojis», tal y como afirma un alumno.

El alumnado valora muy positivamente la libertad de expresión y organización que les brinda el docente a la hora de desarrollar las actividades. Cabe destacar la importancia y el valor que le dan al trabajo en grupo y a la posibilidad de evaluar al docente al final de cada evaluación. En último lugar, la gran mayoría coinciden en que el tema del proyecto es «muy interesante».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este proyecto ha tenido un impacto muy positivo para el alumnado del CEIP Meseta de Orcasitas, pues la gran mayoría de ellos se sienten más confiados, más motivados, tienen más herramientas para resolver problemas y además, conocen mejor y están más comprometidos con los derechos humanos.

La metodología aquí propuesta puede suponer un reto para el alumnado al comienzo del proyecto, pues la gran libertad y autonomía que se les otorga puede generar momentos de dudas y desconcierto por parte del alumnado respecto a la tarea requerida. Sin embargo, este aprendizaje es de mayor calidad y significatividad, pues la implicación del alumnado y el grupo es total a nivel emocional e intelectual.

En definitiva, es preciso reivindicar y fortalecer los derechos humanos desde la escuela pública, acorde a la legislación educativa vigente, y debe hacerse acorde a éstos mismos, pues una educación que no esté fundamentada sobre estos derechos, no es educación (Tomasevski, K., 2004).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Godoy, L. (2017). Fotografías en el aula: ¿nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC?. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (85), 9.
- Gonzalez, N. F. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Martín Rojo, L. (2006). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñigue (ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 161-196). Barcelona: UOC.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista lidh*, 40, 341-388.



Potenciando la equidad con docentes latinoamericanos en entornos rurales bilingües: los proyectos de la Cátedra UNESCO - UV

Senent Sánchez, Joan María

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación . Universidad de Valencia
senent@uv.es

Resumen

Durante los dos últimos años hemos desarrollado dos proyectos de la Cátedra Unesco-UV con la colaboración de universidades de Bolivia, Argentina, Perú y Paraguay y el equipo de la Universidad de Valencia. Ambos proyectos tienen en común el objetivo de elaborar materiales y recursos que los docentes puedan utilizar con facilidad en situaciones docentes complejas.

En el primero, el trabajo se ha dirigido a docentes de secundaria que actúan en la zona rural de la provincia de Salta (norte de Argentina), en situación de gran dificultad pues trabajan un área de estudio durante una semana con todos los alumnos de una escuela en una aldea, para dejar paso a otros compañeros que trabajan otras áreas las dos siguientes semanas y volver a la misma escuela tres semanas después. En el segundo proyecto, los recursos se han dirigido a docentes que trabajan en un contexto intercultural y bilingüe (español y guaraní, quechua, wichí o aymara) marcado por una fuerte situación de diglosia respecto a la lengua autóctona.

En ambos casos se busca modificar una fuerte situación de inequidad respecto a la acción docente, especialmente por carencia de formación y recursos de los propios docentes, y respecto al aprendizaje de los alumnos, marcado por la complejidad de un contexto bilingüe-diglosico y una carencia importante de instrumentos de trabajo.

La comunicación desarrolla el trabajo realizado, indicando la metodología seguida por los equipos de las diversas universidades y presenta los materiales elaborados y las previsiones de uso de dichos recursos.

Abstract

During last two years we have developed two projects of the Chair UNESCO - UV with the collaboration of universities of Bolivia, Argentina, Peru and Paraguay and the equipment(team) of the University of Valencia. Both projects have jointly the aim(lens) to elaborate materials and resources that the teachers could use easily in the very complex learning situations.

In the first one, the work has been directed to secondary teachers teachers that act in the rural zone of the province of Salta (north of Argentina), in situation of great difficulty since they are employed an area of study for one week with all the pupils of a school at a little village, to open way for other teaching working other areas two following weeks and to return to the same school three weeks later. In the second project, the resources have gone to teachers working in an intercultural and bilingual context (Spanish and Guarani, Quechuan, Wichí or Aymara) marked by a strong situation of diglosia with regard to the autochthonous language.

In both cases one seeks to modify a strong situation of inequity with regard to the educational action and the learning of the pupils. This paper explaine the and presents the elaborated materials and the forecasts of use of the above mentioned resources.

Palabras clave: equidad, cooperación, recursos docentes, ruralidad, intercultural, bilingüismo.

Keywords: equity, rural context, intercultural, cooperation, educational resources, bilingualism.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos diez años hemos desarrollado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, un programa específico de movilidad en América Latina para estudiantes de titulaciones de Educación (Pedagogía, Educación Social y en algunos casos Magisterio). El programa permite a los estudiantes realizar el último de los períodos de prácticas,

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.090>



durante seis meses, en América Latina y descansa en una estructura que solemos definir como un taburete de tres patas:

- Los estudiantes de educación de nuestra facultad y sus profesores.
- Una universidad latinoamericana con titulaciones de carácter socioeducativo (pedagogía, humanidades, trabajo social, educación social, ...) que incluyan períodos de prácticas.
- Una institución (asociación, ONG, fundación, proyecto, ...) que mantenga algún tipo de acuerdo con esa universidad y donde nuestros estudiantes puedan realizar las prácticas tutorizadas por uno o varios profesores de la universidad americana.

Durante estos diez años hemos ido desarrollando esa estructura, eligiendo habitualmente universidades de tamaño mediano o pequeño y normalmente fuera de las capitales de los estados para favorecer la relación y la integración de los estudiantes. Así hemos ido desarrollando una red de una quincena de universidades desde México al sur de Chile a las que enviamos cada año 20-25 estudiantes habitualmente en parejas.

El seguimiento de las prácticas de estos estudiantes nos ha hecho ir estableciendo lazos profesionales y de amistad con colegas latinoamericanos, al tiempo que nos ha hecho conocer mucho mejor esas realidades socioeducativas donde realizan las prácticas nuestros estudiantes. Todo ello nos ha permitido diseñar y desarrollar proyectos tanto europeos como valencianos en el área de la cooperación, de la formación de docentes y educadores, de la animación sociocultural, etc, en la medida en que hemos ido conociendo más a fondo las características de esos entornos donde intervenían.

Algunas de esas experiencias han sido publicadas en diversos textos en los últimos años, Martínez (2011), Senent (2012), lo que ha ido configurando un proceso de retroalimentación teoría – práctica, que comenzaba habitualmente por esta última, se analizaba en un proceso teórico para dar lugar después a nuevas prácticas.

Fruto de esas prácticas, de su análisis teórico y de los lazos que íbamos creando con los profesionales de las universidades americanas, así como con los estudiantes que retornaron y alguno de los cuales lo hemos encontrado años después como compañero en la universidad, fuimos detectando, y compartiendo, problemáticas que tenía el profesorado de enseñanza obligatoria, muchos de los cuales se formaban en las universidades social del programa.

PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

La primera institución con la que iniciamos nuestra colaboración en América Latina ya hace más de quince años fue la Universidad Nacional de Salta. Situada al norte de Argentina, con fronteras a Bolivia, Chile y Paraguay, la provincia es muy extensa, un tercio del territorio español, y la universidad, además de la sede central en Salta Capital, tiene dos o tres sedes más situadas a 400-500 km de la primera. Tanto esta provincia como la de Jujuy, destacan por la riqueza de etnias y de lenguas. Muchas comunidades de pueblos originarios conviven con criollos y mestizos, y en muchas de esas comunidades, lenguas como el guaraní, quechua, el chané y el wichí conviven con el castellano oficial.

Uno de los aspectos comunes que fuimos detectando en el análisis de la actuación de los docentes con quienes realizaban las prácticas nuestros alumnos era sin duda la ruralidad. En una provincia extensa, la mayor parte de las escuelas están en comunidades rurales, lo que lleva a desarrollar, en la educación primaria, muchas escuelas unitarias donde varios grados se concentran en la misma aula. En la educación secundaria, obligatoria también, las dificultades son mayores pues de una parte el alumnado es menor, por lo que está más desperdigado, y por otra la intervención docente no es generalista sino especializada, lo que fuerza la intervención de varios docentes sobre el mismo colectivo de alumnos. Esa situación fue el punto de partida de la Secundaria rural itinerante salteña. Organizada para que todos los alumnos tuvieran la opción de cursar la secundaria procurando restringir al máximo la necesidad de desplazarse, en un territorio donde los desplazamientos son difíciles y muchos estudiantes los han de hacer a pie o en caballería, establece cuatro profesores por escuela, cada una de los cuales imparte un área de trabajo: matemáticas-ciencias, lenguas, ciencias sociales y expresión plástica-artística-musical. Cada docente trabaja una semana al mes su área científica y se despide e los alumnos para volver un mes después.



En ese contexto, donde aislamiento y falta de recursos se unen, resulta bastante complicado trabajar la capacitación de los docentes y por ello nuestro objetivo fue crear materiales que de forma sencilla pudieran trasladarse,- pensemos que muchos de los docentes realizan a pie buena parte de sus trayectos-, y aplicarse en una clase de secundaria poco numerosa (entre 5-12 alumnos).

Nos planteábamos como objetivo «unir la reflexión didáctica que hacemos en las aulas universitarias con la reflexión sobre la práctica docente recibida de diversas formas, especialmente en el medio rural y con especial incidencia en la secundaria rural itinerante, con las peculiaridades que tiene la enseñanza en ese entorno y que la diferencias de otros planteamientos didácticos secundarios. Sin duda las propias reflexiones y análisis de los docentes que usen este manual pedagógico precisarán su eficacia y nos ayudarán a desarrollarlo en el futuro» (Senent – De Anquin, 2017, 13)

Con este planteamiento diseñamos una Guía de Recursos que abordaba las siguientes temáticas con indicación de los autores que las trabajaron:

CUADERNO 1: Nos ponemos en marcha. Acercándonos a docentes caminantes

1. Contexto de la Secundaria Rural, 17
Ana de Anquín
2. La Educación rural itinerante en la provincia de Salta. Marco legal , 21
Emilse Tacacho
3. Los docentes de la Secundaria Rural Itinerante, 25
Adriana Quiroga
4. Algunas expresiones de jóvenes que asisten a un colegio rural , 35
Ariel Durán

CUADERNO 2: Una escuela abierta a la comunidad. Propuestas prácticas

1. Aprendizaje comunitaria, 39
Carlos Sancho
2. Estrategias de educación Inclusiva, 47
Marta Senent y Nuria Senent
3. Utilización de patrimonios educativos , 57
Andrés Payá
4. Dificultades de aprendizaje: alteraciones en la lectura, 65
Marta Senent y Nuria Senent
5. Utilización del patrimonio educativo, 79
Andrés Payá

CUADERNO 3: Estrategias y proyectos que fomentan la cultura escolar

- Aprendizaje-Servicio, 89
Roser Grau
- Dinámicas grupales , 95
Joan María Senent
- Estrategias Comunicativas ,115
Davinia de Ramón
- Estrategias Aprendizaje Cooperativo, 125
Roser Grau
- Aprendizaje basado en Proyectos – ABP, 133
Francesc Gandía y Manuel Céspedes

CUADERNO: Cerrando el proceso

- Evaluación: Planteamientos y estrategias, 143
M^o Jesús Perales y Carlos Sancho
- Pensar y vivir la escuela rural , 151
No es más que un hasta luego, 157
Joan María Senent

Anexos, 159

Instituciones y direcciones útiles para docentes rurales.

Nuestro siguiente paso fue establecer la forma de distribución de los recursos, en contacto con nuestros colegas de la Universidad de Salta y con el propio gobierno salteño. Se ha realizado de forma



diferentes aprovechando viajes de miembros del grupo y se ha distribuido en institutos terciarios de formación de docentes, en reuniones de profesorado convocadas por la coordinación administrativa, en la universidad, en algunos grandes centros escolares con bastantes docentes y quizás lo que para mí ha sido más interesante han sido las tertulias o grupos de discusión sobre los recursos elaborados, pues en ellos hemos ido explicando la guía de recursos, justificando los diversos capítulos e instrumentos que ofrece, y al mismo tiempo para nosotros ha sido una revisión del proceso que sin duda ha estado presente en el siguiente proyecto.

El trabajo sobre el proyecto de creación de materiales para los docentes de la secundaria rural itinerante y su posterior distribución nos puso sobre la mesa una cuestión ya conocida por los años del programa específico de cooperación pero que trabajando con los docentes se hacía más evidente: muchos de ellos/as trabajan en contextos bilingües y claramente multiculturales lo que introduce un factor nuevo, que añade sin duda complejidad a su tarea, ya de por sí bastante complicada.

En el caso argentino de la provincia de Salta, territorio a cuyos docentes destinamos la guía de recursos, la situación bilingüe se produce en la zona de Tartagal, cercana a la frontera con Bolivia, donde hay una sede de la Universidad Nacional de Salta. En esa zona ya habíamos estado en contacto con comunidades guaraníes, chanés y wichís a cuyas escuelas ya habían llegado nuestros alumnos/as del programa específico de movilidad y con algunos de los docentes ya habíamos compartido materiales y recursos no muy diferentes de los que utilizamos en un sistema bilingüe como el valenciano.

La constatación de la peculiaridad del trabajo de esos docentes nos llevó a consultar con otros colegas de instituciones con las que también tenemos convenio y que en algunos casos también reciben a nuestros alumnos. Ese fue el caso de la Universidad Nacional de Villarrica (Paraguay), del Instituto Superior Pedagógico CREA de Lima y de la Universidad Autónoma Nacional «Gabriel Moreno» de Santa Cruz (Bolivia), junto con la Universidad Nacional de Salta, con quien habíamos trabajado en el proyecto anterior. Asimismo hemos tenido colaboración de compañeras ecuatorianas de la región de Esmeraldas, más marcada en este caso por la multiculturalidad que por el bilingüismo.

Conjuntamente lanzamos un proyecto a la Cátedra Unesco-UV, para generar una nueva Guía de Recursos pedagógicos, pero esta vez centrados en docentes de primaria y secundaria que trabajaran en centros situados en contextos interculturales bilingües latinoamericanos, concretamente en contextos de lengua guaraní, quechua, wichí y aymara, en algunos casos como lenguas co-oficiales con el castellano y por tanto presentes en el currículum tanto como materias a impartir como en algunos casos como lengua vehicular, en otros como lenguas presentes en las aulas aunque no tuvieran el rango de oficialidad, pero con el deseo de los docentes y las escuelas de usarlas en las clases y generar recursos para trabajar con ellas. Compartiendo todos los contextos una clara situación diglósica donde el castellano como lengua A tiene un status muy superior a las otras lenguas B, quizás no en su uso, pero sí en cuanto a la presencia de materiales y recursos.

Aprobado el proyecto por la Universidad de Valencia, hemos tenido que trabajar de forma acelerado pues los proyectos de Cátedra Unesco se han de ejecutar en un año, de manera que constituimos en cada una de las sedes un equipo de trabajo, siendo el más numeroso el equipo de Valencia que ya estaba formado en el proyecto anterior y aun cuando inicialmente se pensó en que los equipos fueran internacionales trabajando vía Skype y mail, comprobamos después que en el plazo del proyecto, un año, que en realidad se convirtió en 10 meses por cuestiones administrativas, esto no era posible, por lo que manteniendo la comunicación entre los equipos optamos porque estos trabajarán de forma autónoma a partir de una primera distribución de los contenidos de la Guía.

Somos conscientes al acabar la Guía de recursos que las condiciones de tiempo y financiación solo nos permitían abordar algunas de las cuestiones que se plantean a un profesor en esos contextos bilingües e interculturales y que quedan muchas más que no hemos podido desarrollar, lo que nos servirá de motivación para nuevos proyectos, de igual modo que la difusión y el uso de los materiales creados nos planteará sin duda la revisión de los mismos y pondrá en cuestión más de un planteamiento que en la Guía hemos trabajado, obligando claramente a su revisión.



Con todas esas cuestiones presentes y aceptando que nuestro trabajo entra en ese concepto de provisionalidad, que todo docente, especialmente en aulas y escuelas complejas, tiene en cuenta, la guía elaborada ha seguido el siguiente esquema:

ÍNDICE

1	Enseñar en entornos interculturales bilingües: un reto apasionante - Joan Maria <u>Senent</u>	7
REFLEXIONES y EXPERIENCIAS		
2	Identidad comunitaria y educación intercultural en contextos indígenas. Roser Grau - Francesc Gandía	13
3	Contextos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el noroeste de Argentina - Ana de <u>Anquín</u>	23
4	Crecer en equidad. Caminando hacia una educación en y para la igualdad de género en Esmeraldas (Ecuador) - Sonia Ortega, Zoraida <u>Moncaya</u> , Miriam Tudela	41
5	Bilingüismo y diglosia. Su impacto en el desarrollo infantil - Nuria <u>Senent</u>	53
6	La mediación cultural como recurso pedagógico para facilitar la educación intercultural: La experiencia del Proyecto <u>Nau Social</u> de la <u>Universitat de València</u> . Elisabeth Catalá - María Jesús Perales	63
7	El valor social de la educación como elemento de transmisión cultural - Carlos Sancho, M ^a Jesús Perales, Jesús <u>Jornet</u>	75
8	Construyendo una cultura de paz desde la escuela - Elisabeth <u>Acha</u> - Elizabeth Evans	83
9	Literatura Oral en espacios interculturales. Experiencias pedagógicas en la educación de Jóvenes y Adultos del Norte de Argentino - José <u>Juarez</u>	99
10	<u>Opaete reve yaeka ñande raikuere</u> (todos juntos buscamos nuestra historia) - Adriana Quiroga, María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil, Marcelo Soria	113
11	Proyecto ciudadano - Pablo Zavala	127
12	Estrategias de comprensión lectora: propuesta para su implementación en el Nivel Primario de la Unidad Educativa de Basilio-Municipio La Guardia, de la ciudad de Santa Cruz, Bolivia - <u>Victor</u> Henry Andrade, María del Pilar Trigueros, Edith Victoria Villarroel, Rafael Melgar	139
RECURSOS Y ESTRATEGIAS		
13	Revalorización y uso educativo de los juegos populares y tradicionales - Andrés <u>Payà</u>	157
14	TIC y educación : Recursos y metodologías para la innovación educativa - <u>Davinia</u> de Ramón	171
15	Educación para la salud - Aprender para vivir - Marta <u>Senent</u>	183
16	La mediación escolar como proceso de resolución de conflictos - María Isabel Viana	193
17	Fortaleciendo la cultura guaraní: un reencuentro con los juegos tradicionales del <u>Paraguay</u> . <u>Daxi</u> Duarte, <u>Sindulfo</u> García, Norma <u>Ramirez</u>	205
18	Educar y trabajar para la sostenibilidad desde la educación ambiental Joan Maria <u>Senent</u> - Manuel <u>Madolell</u>	211
19	Fin de la vereda, inicio del <u>camino</u> - Joan Maria <u>Senent</u>	229



Acabado el trabajo, viene ahora la cuestión de cómo explotar y utilizar los materiales creados. Hemos empezado los contactos con las universidades y docentes de los diversos territorios para implementar cursos de capacitación que desarrollen la formación de docentes desde ese ángulo de la interculturalidad y el bilingüismo. Hablamos de formación permanente para docentes que ya están en ejercicio y en colaboración con las universidades en las que trabajan miembros del equipo, así como con las autoridades que tienen bajo su responsabilidad la formación docente en esos territorios.

La vereda que iniciamos ha dado lugar a un camino, del que hemos andado los primeros tramos pero que sin duda se abre y se adecua a cada situación a través de procesos de formación-capacitación. Esa es nuestra siguiente etapa, hemos creado durante dos años unos recursos que junto a otros creados por otras personas e instituciones nos gustaría aplicar a través de procesos de capacitación en los que intervengamos profesorado del equipo junto a otros profesionales y que sea organizado de forma diversa, de manera que se adecúe a las estructuras universitarias y de formación del profesorado de la región de Salta en Argentina, de Santa Cruz de la Sierra en Bolivia y de Lima y su entorno andino.

Lógicamente esto no es algo que el equipo de docentes que ha redactado este libro pueda hacer solo. Por ello hemos iniciado ya los primeros contactos con universidades y otras entidades para iniciar ese camino en el que nos gustaría contar con la financiación que algunas convocatorias públicas de cooperación al desarrollo puedan aportarnos. No habrá una única forma, sino que en función de los territorios será diversa y en colaboración con instituciones locales. Hemos iniciado los contactos para comenzar esos procesos en Salta, Santa Cruz y Lima, y posteriormente se podrían extender a otras zonas

Ese es el camino trazado para los próximos años y estos materiales creados en este cajón de recursos, junto con otros creados anteriormente, serán sin duda un empujón y un estímulo en ese camino de la formación docente en colaboración internacional que ahora comenzamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansion, J. (2009). Educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares. *ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 4, 17-30.
- Cieza, J.A. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- De Anquín, A. (2008) Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempo. EUNSa.
- Degregori, C.I. (1999). *Estado nacional e identidades étnicas en Perú y Bolivia*, en K.Koonings y P. Silva (editores), Construcciones étnicas y dinámicas sociocultural en América Latina, Quito: Abya Yala.
- Grau Vidal, R C. Sancho Álvarez, M. García Carmona (2015). Iniciativas educativas innovadoras en escuelas interculturales bilingües. Experiencia en los pueblos originarios de Tartagal (Norte argentino). Ponencia.
- Laura, María (2004). Estrategias didácticas en escuelas rurales de la provincia de Salta. Tesis de Maestría. UBA.
- Leañez, M, Vara, O; Vera M. Durán. Procesos de reconocimientos: mujeres andinas como agentes de trasmisión de identidades/alteridades en las prácticas educativas y comunitarias. Ponencia.
- López, L.E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1-48.
- Martínez Usarralde, MJ (2011): Sentipensar el sur. PUV. Valencia.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46 (5), 1-14.
- Senent, JM – De Anquín , A (Coord.) (2017): Abriendo Veredas. Guía de Recursos pedagógicos para docentes de la Secundaria Rural itinerante. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia. Valencia.
- Senent, JM (2012): Escritos de la cooperación y la movilidad. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia. Valencia.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20 (39), 37-50.

La Cooperación Educativa Internacional entre la Universidad de La Laguna y universidades públicas africanas desde 2015 hasta 2018

Tabares Márquez, Chamaida
Universidad de La Laguna, España
Alu0100098549@ull.edu.es

González Pérez, Inmaculada
Universidad de La Laguna, España
migope@ull.edu.es

Resumen

Este trabajo tiene el cometido general de presentar una investigación en curso que pretende contribuir a la mejora de la cooperación educativa internacional entre universidades públicas del mundo.

Dado que la Dirección de Cooperación de la Universidad de La Laguna se creó en el año 2015, el problema de la investigación se centrará en la cooperación educativa internacional que se desarrolla desde dicho año hasta la actualidad entre la Universidad de la Laguna y las universidades públicas de nueve países del Noroeste africano: Sahara, Mali, Mauritania, Senegal, Gambia, Cabo Verde, Guinea Conakry, Guinea Bissau y Liberia.

La investigación recientemente iniciada en el marco de una tesis doctoral, trata de enriquecer el vacío de conocimiento académico que existe en cuanto a la cooperación educativa internacional entre las universidades públicas del mundo y las universidades públicas africanas. De hecho, no se ha podido localizar ninguna tesis doctoral o investigación académica en esta materia.

Las conclusiones de este proyecto pretenden generar una visión general de las circunstancias, condiciones y resultados de dichos acontecimientos, ayudando a incrementar la cooperación educativa internacional entre las universidades públicas del mundo y las universidades públicas africanas, colaborando a la mejora de la educación, al bienestar social, etc. Porque aunque las universidades públicas son entidades sin una autonomía ilimitada, poseen poderes independientes que les permiten cooperar entre ellas sin la intervención de los estados (Fielden, 2008).

Abstract

This study has the overall purpose of presenting a research in process, which pretends to improve the international educational cooperation between public universities of the world.

As the Direction of Cooperation of the University of La Laguna was created in 2015. The research question will focus particularly on the international educational cooperation, from 2015 until now between the University of La Laguna and the public universities of nine countries of North West Africa: Sahara, Mali, Mauritania, Senegal, Gambia, Cape Verde, Guinea Conakry, Guinea Bissau y Liberia.

This research recently started in the framework of a doctoral thesis, and it pretends to fill the gap of academic knowledge which exists on international educational cooperation between public universities of the world and public African universities. As it could not be found any PhD thesis or academic research on this matter.

The conclusion of this project is expected to provide a general view of the circumstances, conditions and results of these processes. In addition, this knowledge can help to increase the international educational cooperation between public universities of the world and public African universities to impulse education, employment, health, nourishment, wealth, etc. As public universities are entities with no unlimited autonomy but with independent powers. Also, they can cooperate without the intervention of states (Fielden, 2008).

Palabras clave: Educación, Cooperación, Desarrollo, Universidad, Igualdad.

Keywords: Education, Cooperation, Development, University, Equality.



INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que se presenta ha sido elaborado para estudiar la cooperación educativa internacional desarrollada entre la Universidad de La Laguna y las universidades de nueve países del noroeste africano entre los años 2015 y 2018. Este estudio cuenta con el apoyo del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna, así como con la colaboración de otras instituciones como la Universidad de Cabo Verde mediante una estancia de investigación y el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Londres, SOAS, con la consulta bibliográfica.

Esta investigación tiene como propósito la consecución de los objetivos de la investigación. Los principales objetivos de la investigación son cuatro y se presentan a continuación:

1. Analizar la influencia del entorno económico, político y cultural en la Universidad de La Laguna a la hora de desarrollar proyectos de cooperación educativa internacional con las universidades públicas del noroeste africano.
2. Identificar los agentes universitarios que están implicados en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados por la Universidad de La Laguna con las universidades públicas del noroeste de África.
3. Identificar las actividades implementadas en mayor medida en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados por la Universidad de La Laguna con las universidades del noroeste de África; examinando si estas actividades reflejan las regulaciones y propuestas internacionales en materia de desarrollo y educación.
4. Elaborar recomendaciones y propuestas para innovar y mejorar la cooperación educativa internacional entre la Universidad de la Laguna y las universidades del noroeste africano.

Para lograr los objetivos de la investigación se utilizará una metodología de investigación cualitativa (Bryman, 2008) y el diseño de la investigación podrá ser definido como un diseño cualitativo comparativo educativo transversal y transcultural (Hantrais, 1996, en Bryman, 2008) de estudio de caso múltiple (Lastra y Mellado, 2014). Como diseño comparativo seguirá los cinco pasos establecidos por F. Hilker y G. Bereday (Raventós Santamaría, 1983) para el método comparativo. Los cuales son: Descripción; Interpretación; Yuxtaposición; Comparación y la fase prospectiva.

Mediante la metodología cualitativa, en el proceso de recolección de datos se recurrirá a diferentes tipos de fuentes y a diversos instrumentos para la recolección de datos como son el análisis documental, la revisión bibliográfica, la entrevista, etc. (Bryman, 2008).

Este proyecto pretende cubrir parte del vacío existente en el conocimiento académico sobre la cooperación educativa internacional entre la Universidad de La Laguna y las universidades públicas africanas. Este cometido académico también puede ser crucial para mejorar la sociedad en su conjunto, pues puede facilitar la colaboración y la convivencia entre muchas más comunidades. La cooperación educativa internacional entre universidades permite un mejor entendimiento de la comunidad global, de otras culturas y sociedades. También puede ayudar a incrementar el conocimiento de nuestros ambientes más cercanos, ya que mediante estos procesos de colaboración las universidades pueden progresar y desarrollar sus procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje. Por último, añadir que la cooperación educativa internacional también favorece la internacionalización de las universidades, la cual cada vez más es considerada un importante indicador de excelencia.

1. ANTECEDENTES

Esta investigación ofrece la posibilidad de mejorar la comprensión sobre como la cooperación educativa internacional entre universidades públicas puede influenciar positivamente en el desarrollo de las sociedades eliminando la pobreza, incrementando la población educada, creando oportunidades de empleo, etc. Esta investigación puede beneficiar a todas las universidades públicas que sean capaces de desarrollar proyectos de cooperación educativa internacional con otras universidades públicas del mundo mediante el aprendizaje, la formación, el intercambio de agentes universitarios, etc. De esta manera, las universidades pueden estar más preparadas y ser más efectivas en este momento de internacionalización. Esta investi-



gación también beneficiará a aquellas personas que participan en los proyectos de cooperación educativa internacional entre universidades de diferentes países como estudiantes, profesores, etc., y además enriquecerá aquella área de la sociedad en la cual dichos proyectos se desarrollan.

Este proyecto de tesis también se ha propuesto cubrir el vacío existente en el ámbito académico sobre la cooperación educativa internacional de las universidades públicas del mundo con las universidades públicas africanas. En la literatura española, por ejemplo, no hay ningún material académico relacionado con la cooperación educativa internacional entre universidades públicas españolas con universidades públicas africanas. Por tanto, tampoco hay ningún trabajo académico publicado o tesis doctoral relacionado con la cooperación educativa internacional desarrollada entre la Universidad de La Laguna con las universidades africanas. En las islas Canarias hay algunas tesis relacionadas con la cooperación internacional, pero ninguna se refiere al tema de esta investigación. Estas tesis doctorales son:

- García de la Torre Gómez, M. (1996). La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en la región de América Latina y el Caribe 1960-1990. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- González Pérez, M. I. (2003). La cooperación educativa internacional ante la rebeldía de las culturas: una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina. (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Toledo Padrón, Z. (1997). Educación, desarrollo y planificación educativa según propuestas de la UNESCO (1960-1990). Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife. (Teseo, 2017).
- Urbaneja Clerch, L. (2006). La Comunidad Autónoma de Canarias y la cooperación para el desarrollo. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Dialnet, 2016).
- Venegas Sánchez, E. (2016). La cooperación al desarrollo del Gobierno de Canarias: Concepción, diseño y aplicación de las políticas. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife. (ULL, 2017).

En el resto de España también se ha desarrollado trabajo académico relacionado con la cooperación entre universidades. Dicho trabajo se ha realizado en dos universidades, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga. Estas tesis doctorales son:

- Álvarez Jiménez, I. M. (2015). La política de cooperación al desarrollo en la universidad pública española: análisis de su estructura y evolución e indicadores para su evaluación. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Andalucía. (UMA, 2017).

En esta tesis doctoral, por ejemplo, en el capítulo 1 es mencionada la cooperación universitaria como concepto y proceso, así como su desarrollo en la sociedad española. En los capítulos 2, 3, 4, 5 y 6, se produce una revisión de los términos económicos, de gestión y financiación de la cooperación para el desarrollo desarrollada por las universidades públicas españolas con otros países. Se enfatiza las actividades de enseñanza, pero solo se considera los datos e información provenientes de las universidades españolas. Esta tesis no menciona en ningún momento la cooperación educativa internacional con universidades públicas africanas. Esta tesis ofrece una visión general de las universidades españolas que desarrollan proyectos de cooperación. Sin embargo, no se mencionan los países con los que dichas universidades españolas trabajan y tampoco menciona como se desarrolla dicha cooperación (Álvarez Jiménez, 2015).

- Sala Jiménez, A. (2016). Organización y enriquecimiento de la información pública reutilizable sobre la cooperación interuniversitaria al desarrollo con África. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. (UCM, 2017).

Esta tesis doctoral analiza la cooperación universitaria entre España y África durante los años 2005 y 2011, pues el gobierno español destinó casi cerca de treinta millones de euros en la misma. Esta tesis se centra sobre todo en la Comunidad Autónoma de Madrid, debido a la escasez de documentos, informes o datos para poder informar sobre la cooperación universitaria con África. Esta tesis no menciona nada sobre la cooperación educativa internacional entre las universidades españolas y las universidades africanas (Sala Jiménez, 2016: 21-177).



Este vacío de conocimiento académico implica la realización urgente de este proyecto de investigación. Pues como se puede ver no hay trabajo realizado. Por tanto, este proyecto de investigación puede ser muy útil para las universidades, los ciudadanos y la sociedad en su conjunto. Además, los estudiantes, profesores, organizaciones, instituciones, y profesionales en general se pueden beneficiar de la cooperación educativa internacional entre las Islas Canarias y África.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Partiendo de los objetivos generales anteriormente señalados, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la influencia del entorno económico, político y cultural en la Universidad de La Laguna a la hora de desarrollar proyectos de cooperación educativa internacional con las universidades públicas del noroeste africano.
 - 1.1. Analizar si se ha producido un aumento o descenso de los montos y del número de proyectos destinados a la cooperación educativa internacional que la Universidad de La Laguna ha desarrollado con las universidades públicas del noroeste africano desde el año 2015 hasta el año 2018.
 - 1.2. Identificar cuáles son los sectores predominantes de cooperación en los proyectos de cooperación educativa internacional que se desarrollan entre la Universidad de La Laguna y las universidades públicas del noroeste africano.
 - 1.3. Examinar con que países del noroeste de África la Universidad de La Laguna ha desarrollado más proyectos de cooperación educativa internacional.
2. Identificar los agentes universitarios que están implicados en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados por la Universidad de La Laguna con las universidades públicas del noroeste de África.
 - 2.1. Determinar los agentes universitarios de la Universidad de La Laguna que participan en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados entre la Universidad de La Laguna y las universidades públicas del noroeste de África.
 - 2.2. Examinar las áreas o departamentos en los que trabajan los agentes universitarios involucrados en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados entre la Universidad de La Laguna y las universidades públicas del noroeste africano.
3. Identificar las actividades implementadas en mayor medida en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados por la Universidad de La Laguna con las universidades del noroeste de África; examinando si estas actividades reflejan las regulaciones y propuestas internacionales en materia de desarrollo y educación.
 - 3.1. Analizar si en las actividades incluidas en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados por la Universidad de La Laguna con las universidades públicas del noroeste africano se refleja la «Declaración de Incheon, 2030»
 - 3.2. Analizar si en las actividades incluidas en los proyectos de cooperación educativa internacional desarrollados por la Universidad de La Laguna con las universidades públicas del noroeste de África se incluyen los «Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2016».
4. Elaborar recomendaciones y propuestas para innovar y mejorar la cooperación educativa internacional entre la Universidad de la Laguna y las universidades del noroeste africano.
 - 4.1. Analizar las potencialidades y debilidades existente en las acciones y los agentes universitarios de la Universidad de La Laguna que forman parte de los proyectos de cooperación educativa internacional que la Universidad de La Laguna desarrolla con las universidades públicas del noroeste africano.
 - 4.2. Formular recomendaciones y propuestas que permitan superar las carencias existentes en las acciones y el equipo de agentes universitarios de la Universidad de La Laguna que forman parte de los proyectos de cooperación educativa internacional que la Universidad de La Laguna desarrolla con las universidades públicas del noroeste africano.
 - 4.3. Indagar sobre nuevas vías y agentes de cooperación con aquellas otras universidades públicas y regiones del noroeste de África que podrían desarrollar proyectos de cooperación educativa internacional con la Universidad de La Laguna.



3. METODOLOGÍA

La metodología cualitativa es la utilizada para el desarrollo de la investigación, dado que es fundamental para conseguir un entendimiento profundo de la realidad social compleja (Bryman, 2008).

También es necesaria la sistematización para alcanzar tal cometido. Pues como menciona Goetz y Le Compte (1981), el análisis de la información mediante la metodología cualitativa debe hacerse de una manera sistemática.

La sistematización es un proceso analítico que implica mirar la práctica o realidad a estudiar desde la distancia para poder considerarla y elaborar preguntas y cuestiones sobre la misma. Lo que implica no considerar simplemente las actividades obvias cotidianas sino también diferenciar lo que no se ha considerado como parte de en un todo a nivel teórico, y además diferenciar las conexiones existentes en las cosas que realmente se hacen. En palabras de Sánchez (1989: 28-30, en Kisnerman, 1997), la sistematización también es el reto de crear nuevas propuestas.

La sistematización puede desarrollarse desde cada uno de los diseños de investigación de la metodología cualitativa (Bustingorry, Sánchez e Ibáñez, 2006). Dichos diseños de investigación también pueden ser el experimental, el transversal, el estudio de casos y el diseño comparativo (Bryman, 2008).

En esta investigación el problema o reto a analizar es la cooperación educativa internacional que se desarrolla entre la Universidad de La Laguna y las universidades públicas de nueve países del noroeste de África desde el año 2015 al año 2018. El cual puede llevarse a cabo a través de un diseño de investigación cualitativo comparativo de estudio de caso múltiple (Lastra y Mellado, 2014).

Como diseño comparativo se han seguido los cinco pasos establecidos por F. Hilker y G. Bereday (Raventós Santamaría, 1983) para el método comparativo. Los cuales son: Descripción; Interpretación; Yuxtaposición; Comparación; concluyendo con una fase Prospectiva.

4. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que esta tesis en curso pretende contribuir al perfeccionamiento de la educación mediante la mejora de la cooperación educativa internacional entre universidades públicas de todo el mundo con aquellas universidades de países más desventajados como los del continente africano.

La cooperación educativa internacional es una manera muy eficaz de entender realidades diferentes y también para encontrar soluciones a todos aquellos problemas comunes que afectan a la comunidad global. De esta forma, la cooperación educativa internacional puede impulsar la igualdad de oportunidades para todos y ser una poderosa herramienta para ayudar a niños y adultos a escapar de la pobreza permitiéndoles participar activamente en sus comunidades (UNESCO, 1998).

En este marco, las universidades juegan un papel fundamental pues estas tienen importantes misiones. Estas contribuyen al desarrollo de la humanidad trascendiendo fronteras institucionales y territoriales y profundizando en los problemas que afectan a la sociedad internacional (GPU-AI, 2004 in Fresno Chávez, 2005). Como son los desastres medioambientales, la escasez de agua, las migraciones masivas, las pérdidas del patrimonio cultural y la identidad, las ciudades superpobladas, la reducción de la actividad agrícola, el tráfico de humanos, etc. Tal y como indica Collini, parece que las

«universidades necesitan justificar como hacer más dinero, (...) demostrando que estas pueden contribuir a hacer más dinero (...), pero las universidades son algo más que eso. Las universidades (...) son intelectuales, educacionales, científicas, y culturales (...) la educación superior es un bien público» (Collini, 2012:10).

Por tanto, las actividades desarrolladas por las universidades no pueden estar determinadas a un área particular o localidad. Las universidades deben atender todas las materia pues las universidades son intrínsecamente internacionales e internacionalizantes (Sebastián, 2002). Con este proyecto por tanto, se pretende contribuir al fortalecimiento de las universidades como instituciones relevantes para las mejoras de la humanidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez Jiménez, I. M. (2015). *La política de cooperación al desarrollo en la universidad pública española: análisis de su estructura y evolución e indicadores para su evaluación*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10656> y en: [file:///home/chronos/u-1e2caf1ba6a7c8bcca8f36692e518ad13edb37ff/Downloads/TD_Alvarez_Jimenez%20\(1\).pdf](file:///home/chronos/u-1e2caf1ba6a7c8bcca8f36692e518ad13edb37ff/Downloads/TD_Alvarez_Jimenez%20(1).pdf).
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. (3.º ed.) New York: Oxford University Press.
- Bustingorry, S. O., Sánchez Tapia, I., e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación Cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Revista de Estudios Pedagógicos*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Books.
- Fielden, J. (2008). Global Trends in University Governance. *Education Working Paper Series*. (March 2008). Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Global_Trends_University_Governance_webversion.pdf [Accessed 10th January 2018].
- Fresno Chávez, C. (2005). La cooperación universitaria Internacional de cara al siglo XXI. *Educación Médica Superior*. (21 Julio 2005). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems01305.pdf>.
- García de la Torre Gómez, M. (1996). *La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Facultad de educación. España.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*. pp.51-70.
- González Pérez, M. I. (2003). *La cooperación educativa internacional ante la rebeldía de las culturas. Una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Facultad de educación. España.
- Kisnerman, N. y Mustieles, D. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.
- Lastra, L. y Mellado, M. J. (2014). *Descriptive cross-sectional or transactional design. [Diseño descriptivo transversal o transaccional]*. [Presentation]. Available from: <https://prezi.com/gorjdxub8aia/disenio-descriptivo-transversal-o-transaccional/>. [Accessed 10th January 2018].
- Raventós Santamaría. (1983). El Fundamento de la Metodología Comparativa en Educación. *Revista Educar*. pp.61-75. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/download/553/536>.
- Sala Jiménez, A. (2016). *Organización y enriquecimiento de la información pública reutilizable sobre la cooperación interuniversitaria al desarrollo con África*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/38298/1/T37516.pdf>.
- Sebastián J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Enero – Abril, 2002). pp.197-225. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002808.pdf>.
- Toledo Padrón, Z. (1997). *Educación, Desarrollo y Planificación Educativa según Propuestas de la UNESCO (1960-1990)*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Facultad de educación. España.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción' y 'Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior'. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Urbaneja Clerch, L. (2006). *La Comunidad Autónoma de Canarias y la cooperación para el desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3147550>.
- Venegas Sánchez, E. (2016). *La cooperación al desarrollo del Gobierno de Canarias: Concepción, diseño y aplicación de las políticas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.



9. APORTACIONES METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA



Comparative Education in Brazil: understanding the field of research from the periodization topic: Contributions methodologies of Comparative Education

Aguilar, Luis Enrique

Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, Investigador del Departamento de Administración, Políticas y Sistemas Educativos, Laboratorio de Políticas Públicas y Planificación Educativa. Miembro de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada.
luis.aguilar@merconet.com.br

Spaoloni Queiroz Assis, Ana Elisa

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, Investigador del Departamento de Administración, Políticas y Sistemas Educativos, Laboratorio de Políticas Públicas y Planificación Educativa. Miembro de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada.
anaelisasqa@gmail.com

Resumen

Este texto tiene como objetivo reconstruir la trayectoria de la educación comparada en Brasil utilizando el concepto de línea de tiempo para identificar elementos estructurales en el surgimiento y la reconfiguración de este campo de estudio. La perspectiva histórica de la línea de tiempo nos permite utilizar dos características adicionales: a) la reconstrucción del escenario en el que surgen las producciones intelectuales; y simultáneamente b) identificar cómo aparecen los temas, problemas y objetos de investigación, ya sea en una asociación homogénea o no. Estos elementos nos permiten asociar métodos comparativos e históricos para reconocer la influencia supranacional y suprarregional, determinando la configuración de lo que se entiende por educación comparada en Brasil. El texto distingue siete momentos diferentes para el área educativa comparativa brasileña, que son: (1) el estudio de la estructura y el funcionamiento de la educación de sistemas europea y norteamericana; (2) la influencia pionera de la UNESCO en la producción de publicaciones anuales; (3) la priorización de las prácticas educativas; (4) la influencia de las relaciones supranacionales; (5) el enfoque en las políticas públicas educativas; (6) nuevo ciclo de influencia supranacional; (7) (re) definición del anclaje teórico, metodológico y epistemológico de la educación comparada. En el último cuarto de siglo, se puede decir que hay un resurgimiento de la Educación Comparada en Brasil y la región, que puede estar asociada a fuertes influencias históricas, aquí reconstruidas por la periodización.

Abstract

This text aims to reconstruct the trajectory of comparative education in Brazil using the timeline concept to identify structural elements in the emergence and reconfiguration of this field of study. The timeline historical perspective allows us to use two additional features: a) the reconstruction of the scenario in which emerge the intellectual productions; and simultaneously b) identify how themes, issues and research objects appears, whether in a homogeneous association or not. These elements allow us to associate comparative and historical methods to recognize the supranational and supra-regional influence, determining the configuration of what is meant by comparative education in Brazil. The text distinguishes seven different moments for the Brazilian comparative educational area, which are: (1) the study of the structure and functioning of European and North American systems education; (2) the UNESCO's pioneering influence on the production of annuals; (3) the prioritization of educational practices; (4) the influence of supranational relations; (5) the focus on educational public policies; (6) new cycle of supranational influence; (7) (re)definition of the theoretical, methodological and epistemological anchorage of comparative education. In the last quarter century, it can be said that there is a resurgence of Comparative Education in Brazil and the region, which may be associated with strong historical influences, here reconstructed by periodization.

Palabras clave: educación comparada; Periodización; Políticas Públicas Educativas; Brasil; historia de la educación.

Keywords: Comparative education; Periodization; Educational Public Policies; Brazil; history of education.



INTRODUCTION

The periodization in the comparative analysis always refers us to the strict relations between comparative and historical method. We use this relation to weave some reflections from the concept of cleavages (LIPSET; ROKKAN, 1967)¹, here understood as divisions or ruptures that allows the inclusion of the periodization concept in the comparative analysis, as well as the concept of sequence to recognize transformations, changes of focus or interest to contribute to the reading of typically brazilian cleavages. This concept will be fundamental to understand the concept of crucial difference in the chosen times and concepts.

Brazilian cleavages point out to a periodization where education was understood, first as systems, then as praxis, as history and as an instrument, so it is also a decisive point of cleavage the return and deepening of the teorical-metodological discussion of comparative education as a discipline. Nowadays, the actions of comparative societies in the world, the globalization phenomenon, the resurgence of the comparative method, and the return of comparative studies to the curricula of post-graduation, reactivate an epistemological and theoretical-methodological discussion in Brazil. It is a matter of sharing a reflection that considers these choices decisive in the development and consolidation of the field of comparative education in Brazil.

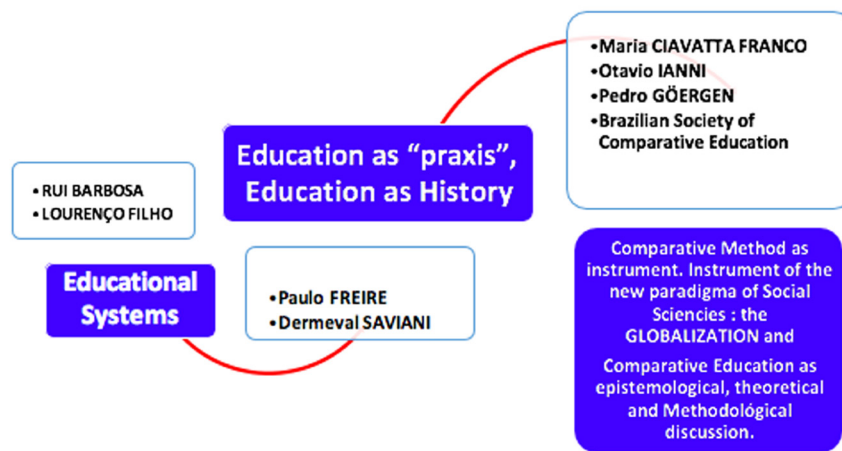


Chart 1: Trajectory of Comparative Education in Brazil.

The choosing of cleavage points can certainly be others, different from those we present here, because directed linked with the researchers' perspectives and senses. Ours are supported by the main aspects of education that were highlighted by each Brazilian author, and so it carries a local perspective, even if it also means to recognize that there are few references in the field; either because of the lack of references to reflect on, or because political groups in power could impose this look. Nevertheless, there are some importance to use national intellectuals once their choice to discuss education in a comparative way can also be understood as cleavage points, bringing new elements to the reflection.

The text distinguishes seven different moments when we link the comparative method and its resources of analysis, the historical method, the supranational and the supra-regional influences in the development of the field of comparative education in a historical perspective, which are: 1) the study of the structure and functioning of European and North American systems education; 2) the UNESCO's pioneering influence on the production of annuals; 3) the prioritization of educational practices; 4) the influence of supranational relations; 5) the focus on educational public policies; 6) new cycle of supra-national influence; 7) (re)definition of the theoretical, methodological and epistemological anchorage of comparative education. All of them, treated individualized as follow.

¹ Although Lipset and Rokkan (1967) defined four basic cleavages for western civilization after the Industrial Revolution to identify voting blocs, for us the concept is used because of two aspects: a) the authors considered that voters opt for a certain party or decide for the solution or option that is closer to their own position in society; b) the drawing of this definition, once if parties are in a horizontal line for a certain issue, cleavage is the vertical line that divides the parties into supporters and opponents of this issue. In the Comparative Educational context, for us, in a periodization analysis there must be an adherence between the decisions about the moments highlighted that move the comparative analysis, with the researcher position in society and its theoretical, epistemological and methodological beliefs. In this scenario, the horizontal line are the years that the researcher choose to point as important dates, and the vertical lines indicate the moments that the researcher elected, in a way that they are all linked as forces that influence the events. For more, see AGUILAR, L.E. (2013)A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória. Ensaios, Campinas, SP, Edições Leitura Crítica.

1. MOMENT 1 THE STRUCTURE AND FUNCTIONING OF EUROPEAN AND NORTH AMERICAN EDUCATIONAL SYSTEMS

In the first moment, Brazilian intellectuals, as well as Latin Americans, were concerned about the structure and functioning of educational systems in other countries, particularly the educational systems of Europe. The task demanded a significant comparative exercise, although some authors understand this perspective as a homogeneity, once it was dominated by the colonialism bias.

Most likely, the specific case of Rui Barbosa in 1883² is a name of the Brazilian context that shares, with other intellectuals of that decade in Latin America, a simultaneous concern to equip countries with national education laws to reform national educational systems.

This affirmation is supported by the performance of Rui Barbosa as a congressman, proposing a set of educational reforms that approached to a national law of Education in Brazil, and whose attempt failed. In the same perspective, there is also the case of the Argentinian and French intellectuals, who in Buenos Aires, 1884³ and in Paris, 1883⁴ drafted and sanctioned their national laws of education.

Although with a local focus, is important to notice that the use of the simultaneity analysis strengthens the Brazilian case, once in the same time but different places there were movements worldwide on compulsion, secularism, gratuity, the right to public education and the role of the State.

It is also opportune to mention the figure of Lourenço Filho (2004) in Brazil, who identified the national education systems as an object of comparative education. In the preface to the second edition of Comparative Education of this author, one can read his concern with the purpose of knowing the world's educational systems, studying them orderly and descriptively accompanying them from analysis essays:

What is fair to expect from comparative education about student training is not only about technical rather than cultural aspects in general. As for the technical part, the comparative studies lead to relate concepts and instruments of analysis that are collected in many and varied sources, given the interdisciplinary nature of the subject. As for the cultural part, it is enough to remember that these studies are the most clearly situated in the different domains of pedagogical research, and in those who seek to elucidate situations on a macroeducation scale, in which the educational systems really present themselves. It will not be difficult for students, to admit the educational process as an integral problem of culture, by verifying their relations with the economic, political, religious and moral life of each people, and thereby to understand their possible implications for the social dynamics through intentional educational action, whose broader instrument is embodied in national education systems. (LOURENÇO FILHO, 2004 p. 9-10) (author's translation)⁵.

From the quotation, we can say that Lourenço Filho warns about the need to understand education as an integral phenomenon and multiple relationships, a situation identified in educational systems, which, despite being the background of plural interactions, are a sine qua non condition for their existence. With the book, the author establishes two new paradigms for the discussion of comparative education from the educational systems, namely: a) the assumption of systems as protagonists, but not for purposes in themselves; b) a new circuit of systems to be considered, in addition to Europeans and North Americans, since he also brings as examples Mexico, Argentina, Japan and India.

² For more information, see public documents about the elementary and high school reforms, higher education reform and from other complementary institutions presented to the Chamber by the congressman Rui Barbosa between 1882 e 1883. Also see CAMARA BASTOS, M.H. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1800-1900) in História da Educação ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas(8):79-109, set 00, and the Buisson report translated by Rui Barbosa. See also Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie em 1876 de F. Buisson.

³ See STORNI de OROZCO, M.M., Antecedentes Históricos y Caracteres de la Lei 1420/1884 in http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99617/Monitor_12040.pdf?s_equence=1 access in oct. 2017.

⁴ See Lei Ferry from 1879-1881 and 1882, about right to education, secularism and the State role in Education. Ferry, Jules François Camille, responded for the formulation of the law that creates the French educational public system, with its gratuity and secularism.

⁵ Original Text: "O que é lícito esperar da educação comparada sobre a formação dos estudantes não diz respeito apenas a aspectos propriamente técnicos, mas culturais em geral. Quanto aos primeiros, os estudos comparativos levam a relacionar conceitos e instrumentos de análise que se colhem em muitas e variadas fontes, dado o caráter interdisciplinar da matéria. Quanto aos demais, basta lembrar que por esses estudos é que mais claramente se situam os diferentes domínios de investigação pedagógica e, em 10 Educação comparada especial, os que



Despite Lourenço Filho being the only author that considered other role of systems to compare, is relevant to take in account that in the late 60's, the majority of Latin American countries and others with a lower rate of development, as India, would have already made a route approaching and resembling European and / or American educational systems. In this sense, using them as an option for comparison, can be understood or as a successful achievement led by the European and/ or American models, or as a closely historical and simultaneity example.

A later movement to distance themselves – Latin American countries – from those models by seeking their own identity occurred. We could affirm that it was a kind of post colonialism way to secure national identities, but it did not last much, another wave came to interfere locally. National economies and educational systems, as well as public services linked with fundamental rights suffered supranational influences with the globalization, strongly homogenizing management having the private system as model, teacher training and funding policies applying public money on public and private initiatives, and offering, simultaneously, an evaluation of these systems to have good results in less time. In Brazil, the new public management (NPM) was the proposal that set off this scenario.

Thus, the first moment we identify in Brazilian Comparative Education through a proposal of periodization is linked to the structure and functioning of European and / or American educational systems, and has two points of cleavage: 1) from 1880 to mid-century (1950-1960); and (2) between 1970 and 1990. The comparative look at other educational systems has shifted from one cleavage to another, from processes of organization of the structure and functioning of educational systems in formation and development, to obeying supranational logics.

Nowadays these logics are anchored in hegemonic economic fundamentals of the central countries that end up guiding the general functioning of the educational systems in peripheral countries. As a result, they reoriented their educational systems because of the impact of the external debt burden and the prescriptive actions that the credit organisms imposed on the countries that contracted loans, such as was the case of the International Monetary Found (IMF) with Brazil in the late 90's.

2. MOMENT 2 AND 3: UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION'S PIONEERING INFLUENCE ON THE PRODUCTION OF ANNUALS AND THE PRIORITIZING OF EDUCATIONAL PRACTICES

It can be said that there is a specific moment when the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) starts to influence, and to demand, the production of annuals in the educational comparative field. But, once it is done by comparative exercises between different areas of interest and countries, additionally, it starts to prioritizing educational practices, how students learn and how teachers teach, which is the reason why we treat those moments together.

Taking Brazil as a reference, the UNESCO's influence moment originate in the end of the first and beginning of the second cleavage of the first moment. As an international organization, has the ability not only to do deep local researches, but also to put it all together in comparative categories, a step forward from the isolated discussion about the structure and functioning of educational systems⁶. In the other hand, simultaneously, the studies with a focus in educational practices were prioritized in the country because it fitted with the technicist education proposed by the government, inspired in the behaviorist learning theories between the 1960's and the 1970's.

The processes of dissemination generated from the production of annuals have been favoring the comparative exercise and designing a new agenda for the research area in universities and government agencies. It happened because UNESCO's annuals, since the second half of the 1940's, as well as those of multilateral organizations, revitalized this area of knowledge by providing not only the

busquem elucidar situações em escala de macroeducação, na qual os sistemas de ensino realmente se apresentam. Não será difícil, então, aos estudantes, admitir o processo educacional como problema integral de cultura, pela verificação de suas relações com a vida econômica, política, religiosa e moral de cada povo, e, desse modo, que compreendam suas implicações possíveis sobre a dinâmica social, através da ação educativa intencional, cujo instrumento mais amplo se corporifica nos sistemas nacionais de ensin.⁹" (LOURENÇO FILHO, 2004 p. 9- 10).

⁶ Although treating the moments in a periodization perspective, it does not mean that every new moment is an evolution compare to the previous one. Sometimes, like the one of UNESCO's in relation to the education systems, this affirmative is going to be truth; other times, it

structure and organization of educational systems, their characteristics, but also some indicators of performance of each system, such as illiteracy, poverty, inequality and GDP.

Universities and national government research improved once these annuals began to upgrade volume and specificity of the data they presented. Currently, UNESCO and regional agencies such as the Economic Commission for Latin America and Caribbean (ECLAC) and the Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) have been able to include new analyzes by providing for old descriptive studies new analytical dimensions, modifying their own institutional agendas by overcoming annuals and formulating programs aimed at solving the main educational and social problems in the region.

The specific case of the Program for the Promotion of Educational Reforms in Latin America and the Caribbean (PREAL)⁷, to mention just one example, meets part of this reflection that traces the trajectory of the initial influence of the descriptive studies that induced descriptive comparisons for new compilations linked to Programs that aimed to promote reforms and solutions to educational and social problems. Both universities and governments in the Latin-American region have been particularly sensitive to the inevitable comparisons⁸ that emerge from these studies and compilations of international bodies. It is precisely in this sense that the agenda has been changing in the last 60 years, sometimes for the production of knowledge or for the presentation of this knowledge in the form of government policies and programs.

At the same time, in Brazil, an interest about teacher training, and how the students learn raised an intense comparative debate about the success and failure of governance in education. In the beginning the multilateral organizations focused the debate on the ideal models of teaching and learning to be followed or imitated; notwithstanding, even with the weakening of the technicist education in a behaviorist way, in 1990 we had theoretical talking about a neotechnicism related to the neoliberalism (FREITAS, 2011). The concept returns today with a new clothing for the privatization originated from the NPM (FREITAS, 2016), and Universities and Brazilian governments have been the central actors in choosing these models and their adoption without adaptation or changes, producing new alternative theoretical models.

Besides the influence of the educational practices, in Brazil is important to highlight the contributions of Paulo Freire (1968-) and Dermeval Saviani (1986-1996), which can be considered significant for the development of comparative studies in education because they provide differentiated readings of the idea of educational systems.

Freire (1964/1970) would go through the production of knowledge from a perspective that discussed learning from non-school experiences⁹, in the sense of being outside the educational system, with which would initiate a fundamental pedagogical discussion about a deep dimension of inclusion and exclusion.

Freire's perspective is a comparative reading of the other person, the question of the other as Ciavatta Franco (1993)¹⁰ would point out, since he looked at them out of the conventional education system and thought them "from the outside in". There is his comparative wealth, made while the numerous trips during his exile, when from his writings allowed us to recognize education in Brazil considering the experiences in other lands.

is only a change of perspective.

⁷ Chile PREAL is co-chared by the Inter-American Dialogue in Washington, D.C. and the Corporation for Development Research (CINDE), Santiago, Chile. It is funded by the United States Agency for International Development (USAID), the International Development Research Center (IDRC), Canadá, the Inter-American Development Bank (IDB), the GE Fund (GE Fund) and other donors.

⁸ The PREAL program "Quedándonos atrás" (free translation: We are getting behind) - is a Report on Educational Progress in Latin America and brings a powerful repertoire of performance indicators about educational systems in the region inducing a comparative exercise with those considered paradigmatic.

⁹ Freire's contribution to the reading of the question of the other in numerous works among which we have rescued as an illustration: *Pedagogy of the Oppressed* (1964), the intense studies on bilingualism in the 1970s that gave rise to Programs such as www.cepal.org/bialfa or records of their experience in Africa contained in the "Letters to Guinea-Bissau", 1978, among many others.

¹⁰ See more in CIAVATTA FRANCO, M.A. *Quando nós somos o outro: Questões teórico- metodológicas sobre os estudos comparados na América Latina* in *Cadernos CEDES -Centro de Estudos Educação e Sociedade- América Latina: semelhanças e diferenças*. N.º 31 Cedes Papyrus, Campinas, 1993.

The preoccupation with the literacy processes of the excluded has always, theoretically and methodologically, in Freire's, reconciled forms of learning to read and write the world from the perspective of the excluded and oppressed. Conceptually, it also redefined the praxis by endowing the literacy processes with a transformative potential of reality.

Saviani, Brought us a historical analysis of education, understanding it with history. Works such as "Para uma História da Educação Latino-americana" (1996) and "Desenvolvimento e Educação na América Latina" (1986) present inevitable comparative perspectives, as well as the discovery and understanding, from a historical perspective, of similarities and differences in a space and time shared in the emergence and later development of educational systems in Latin America¹¹.

What seems significant since Saviani's contribution to comparative studies is his ability to systematize the history of education in Brazil by incorporating three decisive elements: education as history, legislation as structuring of national education, and analysis from historical-dialectical materialism. His contribution is related to comparative works such as Fernandez Lamarra (1986, of intense contribution to Ibero-American comparative education, which was also significant for the development of comparative studies in education in the relationship built between historical method and comparative method.

So, for the second and third moments we have three main points of cleavage. One, with two variations related to UNESCO's influence on the production of annuals, starting in the 1950's¹² with descriptive researches presenting, besides the structure and organization of the educational systems, indicators of performance with a change in 1990 when they overcome annuals and start to formulating programs. The second, that is not fully separated from the first, with three variations that initiates in 1960 ending between 1980/1990, to continue in the 1990's and existing currently, where the prioritizing of educational practices are first linked with the technicist education, than with the neotechnicism and now a technicism for the private models of management. And the last one, considering the featured of Freire's and Saviani's researches in the educational field that are close to the comparative area, although getting into it in some very specific points.

3. MOMENT 4 : THE INFLUENCE OF SUPRANATIONAL RELATIONS

The 1990 decade is very important in Brazilian public policies history, and it reflects on the periodization of the comparative education field in the country, as we can notice so far, once some of the cleavage is related to this period.

Concerning to the fourth moment, with a new constitutional text, made in 1988 after a long dictatorial period, not only the fundamental rights and the democratic institutions began to bloom (ASSIS, 2012), but also the intensification of the international relations. Which does not mean that before there was not an international policy in Brazil, but it was very restricted, and with a protagonism from U.S.A.

Within this context, supranational relations influenced the educational comparative field, and the globalization process was decisive in the resurgence of the comparative method focused on the impact analysis, conquering an important spot in the academy.

In Brazil, during this period, there has been an intense discussion about Globalization as the new paradigm of social sciences. Ianni (1998)¹³, in the first half of the 1990s, presented us with a new epistemological challenge, which is to understand relations, processes and structures from the national society, understood as a classic paradigm of Social Sciences, for what was beginning to be designed as a global society, that concealed, assimilated, the national¹⁴.

¹¹ See SAVIANI, D., RAMA, G., WEINBERG, G. Para uma história da Educação Latino-americana, Campinas SP, Autores Associados, 1996 and also SAVIANI, D. RAMA, G., LAMARRA, N., AGUERRONDO, I. e WEINBERG, G., Desenvolvimento e Educação na América Latina, Cortes, 1986. To know more see SAVIANI, D., A pedagogia histórico-crítica.

¹² Is important to emphasize that the decades are indicate in terms of approximation.

¹³ See IANNI, O., As Ciências Sociais na época na globalização. Rev. Bras. Ci. Soc., Jun. 1998, vol.13, n.º 37.

¹⁴ It is important to note that although Ianni's work "Globalização: Novo Paradigma das Ciências Sociais, Estudos Avançados 8(21) 1994 São Paulo, May/Aug" dates back to 1994, the author's reflections were already known in the early 1990s, and updated in 1998. To know more see AGUILAR, L.E.(2011) Desafios epistemológicos. A globalização no contexto das Ciências Sociais. 101-122 in A pesquisa da política pública educacional a partir da análise satisfatória [Research into Public Policy on Education based on Satisfactory Analysis], Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, Dezembro.pp. 101-122.

According to Ianni (1998), It is essential to understand that social sciences have built up, during their epistemological development, reflections of empirical, methodological and historical nature on the space and time of the national society, however, in the end of the 1990, the author perceives the advance of global society on national society - which he translates as processes of assimilation -. Understands, also, the need to perceive the insufficiency of the reflections about global society - since they are based on a logic of national society - in order to create categories and concepts that might draw a new paradigm that contributes to the elaboration of explanations in this new reference scheme.

Concerning comparative education, special attention will be given to all the interpretations that have historically been made on this new object of the Social Sciences, as well as with their epistemological difficulties, one of which is linked to the method and the generalization of its use to all studies and interpretations.

(...) the comparative method evidently underlies practically all studies and interpretations. We compare nations and continents, technologies and goods, political regimes and government policies, economic, financial, political, social and cultural indicators, mixed state and private enterprise economies, market and planning. There are cases in which the comparison chooses relationships, processes, structures, seeking to combine synchronic and diachronic configurations. In other cases, indices, indicators, variables are compared. It is clear that the use of the comparative method is ultimately based on one of the theories mobilized for research: evolutionism, functionalism, systemic, structuralism, Weberian or Marxist. In general, the comparison takes as an open or implicit reference to this or that modern or developed country, industrialized, post-industrial country. (IANNI, 1998 p.6)¹⁵.

Ianni (1998) points out that the comparative method is, among others, an enigma to the social sciences, indicating that globalization phenomenon can be understood as the fuse to reborn the area, once it is a kind of self-scientific conscience of the social reality, with new challenges of interpretations. This rupture indicate a vital cleavage for a new development cycle in the comparative education field in Brazil.

4.MOMENT 5 : THE FOCUS ON EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES

Educational systems were no less essential category to comparative education or comparative studies; however, after the 1990s, the protagonism came to be exercised by the public educational policies, understood as a set of state actions, at different deliberative levels by through which it is possible to know, analyze and evaluate a system.

The emphases at this moment 5, are quite varied but are directly related to the previous moments. Ranging from policies of organization of the educational systems - coming closer to those studies of the first moment -, going through curriculum policies and evaluation policies, as a result of the influence of the 2nd and 3rd moments, to the financing policies - induced by the international scenario that outlined the 4th moment -, in a way that we often find comparative tests in documents of the international credit organizations.

It is also possible to affirm that this (re)signification¹⁶ of public policy in Latin America in the 1990s, from the semantic point of view, comes from an assimilation of the translation of public policy and, for this, we go back chronologically to the authors who recovered the term in the field of state administration, being the first to use it in the academy¹⁷.

¹⁵ Original Text: Quarto, o método comparativo evidentemente está na base de praticamente todos os estudos e interpretações. Comparam-se nações e continentes, tecnologias e mercadorias, regimes políticos e políticas governamentais, indicadores econômicos, financeiros, políticos, sociais e culturais, economias estatizadas mistas e de empresa privada, mercado e planejamento. Há casos em que a comparação elege relações, processos, estruturas, procurando combinar configurações sincrônicas e diacrônicas. Em outros casos, comparam-se índices, indicadores, variáveis. É claro que o recurso ao método comparativo apoia-se, em última instância, em uma das teorias mobilizadas para a pesquisa: evolucionismo, funcionalismo, sistêmica, estruturalista, weberiana ou marxista. Em geral a comparação toma como referência aberta ou implícita este ou aquele país moderno, desenvolvido, industrializado, pós-industrial. (IANNI, 1998 p.6).

¹⁶ The (re) signification was an important rhetorical strategy used during the 1990s as a visible feature of favoring the introduction and assimilation of categories and concepts of a new liberalism that soon would gain academic status as neoliberalism. Public policy, management, quality and control, among others, are examples of this re-signification. A política pública, a gestão, a qualidade e o controle, entre outros, são exemplos desta resignificação (AGUILAR, L.E., 1997, p.3).

¹⁷ On the conceptual genesis of public policies and their analysis, we list authors drawn from AGUILAR VILLANUEVA, L.F. (Antologias de

On the other hand, the recent influence of the American school on the study of public policies, coupled with the pressure of the international credit organisms, which govern the process of application and control of borrowed resources, may be bringing the discourses of forgetting these studies¹⁸ from the point of view of political and administrative theory and its resumption, with full force, specifically from the second half of the 1990s in Brazil, when the public policies category gains an academic status (DAGNINO, 2002) and becomes current discourse among managers of the federal, state and municipal spheres.

This moment can be understood as the new phase of comparative studies in Brazil, in order to stand out from moments 2, 3 and 4, since it brings together results that have occurred from the pressures and social changes that occurred during these other moments, once the (re)signification of public policies is related to the focus of global society, ranking the configuration and reconfiguration of the State and the Economy, whose main cleavage is the protagonism of a new object - public educational policies - in addition to the educational systems .

5. MOMENT 6 NEW CYCLE OF SUPRANATIONAL INFLUENCE

In the early 2000s, the Programme for International Student Assessment (PISA), promoted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)¹⁹, supranationally institutionalizes an evaluation of students and educational systems that give rise to comparative goals that influence decision-makers and public policies. At the global level, the practice recommends that local governments achieve more ambitious goals and encourages them to design and implement policies that make their educational systems comparable to others, in line with the new performance parameters and global scale.

In this scenario, what seems to be central in the reflection for the Brazilian case, is that the comparison induced by the performance indicators of the systems in the analytical sense of the disaggregated data of the educational systems was introduced in the daily life of the management of education at governmental level as well as in the daily life of school pedagogical projects. Both external evaluations and own evaluations of local governments have contaminated the learning processes and become a benchmark for the daily school life of managers, teachers and students.

If at the moment 3 the supranational institutions are present and strengthen the field of comparative education, they take advantage of the moment 4 that flexibilizes the borders between the countries due, in particular, to the technological advance and the configuration of the global society, in order to inaugurate a new supranational and supra-regional cycle of influence of these organizations in the evaluation of systems, students and teachers, giving indications of educational purposes to control its consequences.

This cleavage, different from moment 5 that presents public policies as a new element, is in fact a change

Políticas Públicas, volumes I, II, III e IV. México, DF: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993/1996) that places us, chronologically, as to the approach of this question by the academy: POPPER, Karl. *The open Society and Its Enemies*. London: Rutledge, 1945. SIMON, H. *The administration Behavior*. N.York: Free Press. 1945. LINDBLOM, Ch.: "The Science of Muddling Through". *Public Administration Review*, n.16. 1959. LOWI, Th.: "American Business and Public Policy Case Studies and Political Theory". *World Politic*, XVI, 1964. LINDBLOM, Ch.: "The Intelligence of Democracy". N. York: Free Press, 1965. LINDBLOM, Ch.: *The Policy Making Process*. Englewood Cliffs, N.J.: Ed. Prentice-Hall, 1968. ALLISON, G.T. "Conceptual Models and the Cuban Missile Crisis". *American Political Science Riview*, LXII, n. 3. This article was edit as book in 1971. *Essence of Decision* Little Brown. Boston (trad. Esp. "La esencia de la decisión" Buenos Aires: Grupo Latinoamericano) 1969. ROSE, R. *Policy-making in Britain*. London: Macmillan, 1969. LOWI, Th.: "Four Systems of Policy, Politics and Choice". *Public Administration Review*. vol.32, 1972.QUADE, E.J. *Analysis for Public Decision*, N. York: American Elsevier (trad. esp. *Análisis de formación de decisiones políticas*. Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1989) 1975. MAJONE, G.D.: "The Uses of Policy Analysis". In: *The Future and the Past. Essays on Programs*. Russell Sage Foundation. 1978. WILDAVSKY, A. *Speaking Troth to Power*, Little Brown. 1979. LINDBLOM, Ch. "Still Muddling, not yet through" *Public Administration Review*, 39, n. 4. 1979. ANDERSON, J.E. *Public Policy- Making*. 2a ed. N.York: Holt, Rinehort and Winston, 1984. / HOGWOOD., B.W.; GUNN, L.A.: *Policy Analysis for the Real World*. Oxford: Oxford University Press, 1984. LINDBLOM, Ch. *The Policy Making Process*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980. MAJONE, G.D.: *Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process*. New Haven, CT: Yale University Press. 1989. SUBIRATS, J.: *Análisis de Políticas y Eficacia da Admnsitración*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 1989.

¹⁸ See AGUILAR VILLANUEVA, L.F. *La hechura de las políticas* (1996, vol.II, p.15), which refers to the academic oblivion of the study of the process of policy making and justifies it with historical and theoretical reasons.

¹⁹ PISA aims to assess to what extent students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills for full participation in the knowledge society. PISA shows those countries that have achieved a good income while at the same time equitably distributing learning opportunities, thus helping to set ambitious targets for other countries.



of focus, but not necessarily a new factor, demonstrating that, as far as supranational and supra-regional institutions are concerned, once originated in a comparative context, they adapt to it without great difficulties.

6. MOMENT 7: THE (RE)DEFINITION OF THE THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL ANCHORAGE OF COMPARATIVE EDUCATION

In a context of strong influence of the resurgence of comparative education in Brazil and a discussion of its epistemological and theoretical-methodological field, the university, both graduate and post-graduate courses, faces an intense comparative exercise of research that occurs independent of the recognition of what can be understood as Comparative Education.

In the Humanities and Social Sciences there is an intense proliferation of analyzes and comparative studies of educational nature not always attached to Comparative Education as a field of knowledge. In fact, this must be considered an epistemological field in permanent construction and its research forums may or may not agglutinate the intense production²⁰ that is recorded. In the meantime, we must rescue a debate that may be the source of this understanding.

Göergen (1991)²¹ problematize the comparative method of education in discussing the obsolescence or actuality of comparative education and, in so doing, explicitly addresses fundamental epistemological issues that are present in the discussion between positivism and post-positivism in social sciences and the methodological strengths and weaknesses in the educational field.

For this reconstruction of scenario, we use three authors and their different, but complementary, perspectives. Göergen (1991), which addresses the problem of education and comparative method as a procedure that can be useful for the knowledge of other educational systems, its history, structure and problems, optimizing both the power of self-knowledge and the provision of subsidies for development of public educational policies. Ferrer (2002)²², who brings the contribution to discuss the globalization and the future of the educational systems of the Nation-State. And finally, Nóvoa²³ (1995-2000), which points out how the crisis of the school model was consolidated in the 19th century and, from this point of view, emphasizes that traditional comparative approaches must be replaced by historical reconstructions of a broad cultural spectrum, or by global analyzes of transnational interdependencies.

The historical recovery of Göergen's (1991) Comparative Education has global characteristics, in the scenario defined as a growing internationalization of knowledge and, in Latin America, highlights the eventual gains of mutual knowledge in the face of rapid regional integration processes in economics, sociology and literature and who seem to be embryonic in education. The author justifies,

Systematic, scientifically accurate and projected studies are lacking in the medium and long term. (...) The lack of an orderly research work is, in our view, the reason why Comparative Education can not live up to the expectations placed on it. In other words, we want to defend the thesis that the difficulties and lack of interest faced by the Comparative Education discipline stem from the lack of original research in the area (GÖERGEN, 1991 p.18 (authors translation)²⁴.

Göergen (1991) makes a fundamental contribution to the development of Comparative Education in Brazil by making a historical retrospective of the discipline. However, from this analysis, we will rescue

²⁰ See CASTRO.M.S.de., Educação Comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica in <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.06>.

²¹ GÖERGEN, P. L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Revista Pro-Posições, Campinas, Revista da Faculdade de Educação, vol. 2, nº3, dez, 1991, p. 6-19.

²² FERRER, F.J. La educación Comparada Actual. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

²³ NÓVOA, A. Modèles d'analyse en education compare: le champ et la carte, Les Sciences de l'Éducation. Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation de l'Université de Caen, n.2-3/1995, e também em catalão Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avanços i impassos. Temps d'Educació, Universitat de Barcelona, n. 224, 2º, semestre, 2000.

²⁴ Original text: Faltam estudos sistemáticos, cientificamente acurados e projetados a médio e longo prazos. (...) A inexistência de um trabalho ordenado de pesquisa é, a nosso ver, a razão por que a Educação Comparada não consegue corresponder às expectativas nela depositadas. Em outras palavras, queremos defender a tese de que as dificuldades e a falta de interesse, enfrentados pela disciplina Educação Comparada, decorrem da falta de pesquisa original na área (GÖERGEN, 1991 p. 18).



the author's concern about the value he will attribute to the great global systematizations²⁵ and their inductive power over educational policies and their systems, anticipating, in decades, the political weight that would induce supranational organizations to determine the internal policies of states and educational systems. The value of these trends, announced by Göergen (1991), stems from the time of its formulation. In analyzing the question of method, it improves methodological recommendations of Lauwerys (1961)²⁶ and rekindles the debate on epistemological concerns.

If we admit that the comparative method used in education has a strong influence on sociology, statistics and empiricism, we will also accept, along with these influences, historical, geographical, economic, social and political contexts, among others, to account for the complexity of phenomena education. It includes the comparison of the comparable; the relationship between comparable data, decisions and political factors in the context. But, above all, it includes the fact that in the Brazilian and Latin American context, it is important to emphasize the contribution that it can bring to the solution of concrete educational problems and also the effort to give to the comparative studies, scientific character.

Göergen (1991) will reaffirm that since 1960 there has been a strong tendency to overcome external descriptive analyzes of educational systems and to bet decisively on the conditioning factors of the configuration of education systems and national education in general in function of the external constraints. We understand that it will reinforce the idea of complementary studies and interdisciplinary subjects that intersect in comparative analyzes, educational systems, educational policies, and macro and micro educational planning.

This overview is improved in terms of scope, with the approach of Holmes (1965) (problem approach)²⁷. A combination of global comparative approaches (GÖERGEN, 1991) of educational systems and their problems is summarized in OECD evaluations, that condensates macro-educational analyzes of specific problems such as quality of education or student performance in standard assessments, so that both are not free from epistemological difficulties.

The idea is closer to Nóvoa (1995-2000), in order to understand that in the field of Compared Education there are groups of consensus theories (based on what is called social equilibrium) and conflict (based on the idea of social change), as well as descriptive approaches (based on observable phenomena and facts - as natural realities) and conceptual (observing facts as realities constructed by discourses).

Nóvoa's virtue lies in the fact that he systematizes theories and approaches from answers to the following questions: what comparison intends? which are your theories and your concepts? what are your goals and comparative units? and what are their practices and methods of comparison and how will they find and identify study perspectives? - which seems to us a contribution from the epistemological point of view. Thus it identifies Historicist Perspectives; Positivists; Moderns; Critics; and Socio-Historical.

²⁵ After the great difficulties resulting from the advance of national socialism, since 1933, and the outbreak of World War II, international cooperation in education has resurfaced with renewed force. The clearest manifestation of this desire to restart activities of cooperation and mutual knowledge was the creation of Unesco in 1946. In 1951, Unesco began the publication of the World Handbook of Educational Organizations and Statistics, which represents the great attempt to gather data and statistics on the most diverse educational systems in the world. The statistics service, animated by the idea of planning, had a retro-influence on the education systems themselves, which even improved or even created a system of statistics. Under the inspiration of UNESCO and the OAS, which was created in the United States and which also deals with educational problems, other institutes have been created. Today there are numerous Comparative Education centers in universities and research institutes all over the world. (GORGEN, 1991, p.9). Original Text: "Após as grandes dificuldades decorrentes do avanço do nacional socialismo, desde 1933, e a eclosão da Segunda Guerra Mundial, as atividades de cooperação internacional na área de educação ressurgiram com renovada força. A mais clara manifestação dessa vontade de reiniciar as atividades de cooperação e conhecimento mútuo foi a criação da Unesco em 1946. A Unesco iniciou, em 1951, a publicação do World Handbook of Educational Organizations and Statistics, que representa a grande tentativa de reunir dados e estatísticas sobre os mais diferentes sistemas educacionais do mundo. O serviço de estatísticas, animado pela ideia da planificação, teve retro-influência sobre os próprios sistemas de educação que passaram, inclusive, a aprimorar ou mesmo a criar um sistema de estatísticas. Sob a inspiração da UNESCO e da OEA, criada nos EUA e que também se ocupa de problemas educacionais, foram sendo criados outros institutos. Hoje existem inúmeros centros de Educação Comparada em universidades e institutos de pesquisa de todo o mundo" (GÖRGEN, 1991, p.9).

²⁶ GÖERGEN quotes LAUWERYS, J.A., "A Pedagogia Comparada: seu desenvolvimento, seus problemas". In: DEBESSE, M.; MIALARET.G. Tratado das Ciências Pedagógicas, vol.3, São Paulo, 1977, and about the same subject MONARCHA, C. e LOURENÇO FILHO, R. citam LAUWERYS, J. The philosophical approach to Comparative Education International. Review of Education, Hamburg, v.5, n.3, 1959 in Educação Comparada, 3a. Ed. INEP/MEC., Brasília, 2004 (primeira edição em 1961).

²⁷ HOLMES, B. Problems in Education: A Comparative Approach. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1965 in GÖERGEN, op.cit.

Ciavatta Franco (1990), Converging with Göergen (1991) and Ianni (1994, 1998), contributes to the emergence and at the same time the strengthening of comparative studies in education. Her research, “Trabalho e sobrevivência - Política de Formação Profissional e gestão tripartite”, held in Brazil, Mexico and Italy in the early 1990s, constitutes an important point of cleavage at this moment 7, which, although beginning in the 20th century, is still underway.

The Brazilian experience of the researcher, allowed her to discuss the problems posed by the comparison and its use from the methodological point of view, juxtaposing perspectives of anthropology, political science, sociology, history and education, emerging a conceptual framework where history is understood as a process and method for highlighting analogies and specificities.

Ciavatta Franco's²⁸ contribution would not only increase the theoretical-methodological debate of comparative studies in education, but also add elements for Latin American comparativeists to enrich their analyzes, in addition to the global economic transformations and their impacts, from the asymmetries, temporal of the three countries, their national and cultural constructions.

Thus, a favorable situation would mean that the comparative studies in Brazil reached an institutional dimension, with the creation of the Brazilian Society of Comparative Education -SBEC- in 1983²⁹.

The national context of the institutional transformations originating from the redemocratization of Brazil, as well as the influence of the national associations of researchers that strengthened the analysis of the situation of the educational systems and the national congresses of these associations, encouraged a process of association. That met the wills of the teachers and researchers of the area, established principally in Rio de Janeiro and Brasília - its founders - and would expand nationally and internationally, what can be seen as a product of the same exercise of comparative research.

It stands out as a singular fact of the performance of a society that brought together comparative educators that does not collide with the vast universe of academic production of research in education considered to be comparative; or that rehearses comparisons or which theorizes and research comparatively or even those studies that are comparative, but are not registered in databases as included in this research field. All coexist to this day producing quantitatively and qualitatively rich collections of comparative research published in national and international annual congresses³⁰, biennials with frequency and regularity being disseminated in conventional and digital media.

In this sense, the plurality of points of view on comparative education marks the moment 7 as a point of cleavage, for although comparative education as a research area is currently consolidated in Brazil, it cannot be understood as the only convergent of the discussions on comparative research. The complexity of the analysis of the current period is much greater than those identified in earlier moments in which some clear emphasis could be placed with some certainty.

²⁸ See When we are the other: Theoretical-methodological questions about comparative studies in Latin America CIAVATTA FRANCO, M.A. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados na América Latina in Cadernos CEDES -Centro de Estudos Educação e Sociedade- América Latina: semelhanças e diferenças. N.º 31 Cedes Papyrus, Campinas, 1993.

²⁹ <https://www.sbec.fe.unicamp.br>.

³⁰ A contribution to the field of comparative studies in Brazil is also in the recent International Seminars organized by CAPES (2012-2014), the Brazilian agency for the evaluation and financing of the postgraduate system.



DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The dynamics of a panorama: conclusions that do not close the discussion

Here follows a summary table with the moments and the cleavages in highlights once the proposal, in this text, is of a reading from the periodization. Many others can be made and present different results, since the moments and the cleavages are related to the options of the researchers.

MOMENTS	CLEAVAGE POINTS	YEARS
1	Educational systems (process and organization)	1880 - 1950/1960
	Educational systems (structure and functioning)	1970 - 1990
2 and 3	UNESCO's influence (annuals)	1950 - 1990
	UNESCO's influence (programs)	1990 - currently
	Educational practices (technicist education)	1960 - 1980/1990
	Educational practices (neotechnicist education)	1990 - 2000
	Educational practices (private technicist education)	2000 - currently
	Freire's and Saviani's research	1970/1980 - currently
4	Supranational relations (global society)	1995 - currently
5	Public Educational Policies and Educational Systems	1995 - currently
6	New cycle of supranational influences (indications)	2000 - currently
7	theoretical, methodological and epistemological pluralism	1990 - currently

Chart 2: Moments and Cleavage points in the Trajectory of Comparative Education in Brazil.

Moreover, in our understanding, periodization essays on comparative education must proliferate because this is our purpose. We do not deliberately exclude names or periods, we only choose points of cleavage that can be a pretext for deepening discussions and strengthening academic debate by recognizing ourselves through others and others looking at our history of education and our present, for this construction of comparative education in Brazil mirrors domestic national movements and supranational movements that constitute the main pretext of education analysts, policy analysts and educational systems.



BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- AGUILAR VILLANUEVA, L.F. (1996). La hechura de las políticas (Antologías de Políticas Públicas, volumes I, II, III e IV. México, DF: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993/1996.
- AGUILAR, L.E. (1997) La gestión de la educación: su significado a partir de propuestas pedagógicas institucionales III Congreso Latino-Americano de Administração da Educação -21-25 de Julho, Univ. Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, Brasil.
- AGUILAR, L.E. (2011) Desafios epistemológicos. A globalização no contexto das Ciências Sociais. 101-122 in A pesquisa da política pública educacional a partir da análise satisfatória [Research into Public Policy on Education based on Satisfactory Analysis], Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, Dezembro.pp.101-122.
- AGUILAR, L.E. (2013) A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória. Ensaio, Campinas, SP, Edições Leitura Crítica.
- ASSIS, A.E S., (2012) Direito à educação e diálogo entre poderes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, julho.
- CASTRO.M.S.de. (2013) Educação Comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica in <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.06>
- CIAVATTA FRANCO, M.A. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados na América Latina in Latin America in Cadernos CEDES -Centro de Estudos Educação e Sociedade- América Latina: semelhanças e diferenças. N.º 31 Cedes Papirus, Campinas.
- FERRER, F. J. (2002) La educación Comparada Actual. Barcelona: Editorial Ariel.
- FERRY, J. (1882) Education Act of 28 of March 1882. Lei Ferry de 1879-1881 e 1882, sobre Direito à Educação, laicidade e papel do Estado na Educação. Ferry, Jules François Camille, que respondera pela formulação da lei que criaria do sistema educacional francês de ensino público, sua gratuidade e laicidade.
- FREITAS, L.C. (2011) Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev.
- FREITAS, L.C. (2016)Tecnicismo, ele está de volta. In: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/2016>.
- GÖERGEN, P. L. (1991) Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Revista Pro- Posições, Campinas, Revista da Faculdade de Educação, vol. 2, nº3, dez, p. 6-19.
- HANS, N. (1949) Comparative Education – A Study of Educational Factors and Traditions. Londres: Routledge & K.Paul ed. In: GÖERGEN, op.cit.
- HOLMES, B. (1965) Problems in Education: A Comparative Approach. Londres, Routledge & Kegan Paul, in GÖERGEN, op.cit.
- IANNI, I., (1994) Globalização: Novo Paradigma das Ciências Sociais, Estudos Avançados 8(21) São Paulo, May/Aug.
- IANNI, O. (1998) As Ciências Sociais na época na globalização. Rev. Bras. Ci. Soc., Jun. vol.13, n.º 37.
- KANDEL, I. L. (1933) The Outlook in Education. – One of the Joseph Payne Lectures for 1932- 33, London: Oxford University Press, In GÖERGEN op.cit.
- KAZAMIAS, A. M.; MESSIALAS, B. G. (1965) Tradition and Change in Education – A Comparative Study. Englewood Cliff, N.J., Prentice-Hall.
- LIPSET, S. M., & ROKKAN, S. (1967). Cleavage Structures, Party Systems and Voter Alignments: An Introduction. In S. M. Lipset & S. Rokkan (Eds.), Party Systems and Voter Alignments: Cross-National Perspectives. New York: Free Press.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Educação Comparada (2004) org. Ruy Lourenço Filho & Carlos Monarcha 3 ed. Brasília MEC/ Inep, recuperando as edições, 1a, 2a 3a da obra de Lourenço Filho desde 1963.
- NÓVOA, A. (2000) Modèles d’analyse en education compare: le champ et la carte, Les Sciences de l’Éducation. Centre d’études et de recherches en sciences de l’éducation de l’Université de Caen, n.2-3/1995, See Estat de la questió de l’educació comparada: paradigmes, avanços i passos. Temps d’Educació, Universitat de Barcelona, n. 224, 2º , semestre.
- OCDE - O Programa para a Avaliação Internacional de Alunos da OCDE – PISA - (OECD Organization for Economic Co-operation and Development - Programme for International Student Assessment - PISA).
- OREALC. (2001) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) – “Quedándonos atrás”, Santiago de Chile, Chile.
- RUI BARBOSA, (1947) Pareceres de Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior e de várias instituições -1882 e 1883- in Obras Completas de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde.
- SCHNEIDER, F. (1961) Vergleichende Erziehungswissenschaft – Geschichte Forschung. Lehre, Heidelberg, In: GÖERGEN op.cit.



SKOCPOL, T.; SOMERS, M., (1979) Los usos de la Historia Comparativa en la investigación Macrosocial. Asociación Americana de Sociología, Boston, Massachussets, Agosto.

STORNI de OROZCO, M. M. (2016) Antecedentes Históricos y Caracteres de la Ley 1420/1884 in http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99617/Monitor_12040.pdf?sequence=1 acceso julio de 2016.

UNESCO (1951) World Survey of Education. Handbook of Educational Organizations and Statistics. Paris.



Construção Curricular: um estudo sobre Brasil e Peru

Dr.^a Ivanete, Bellucci Pires de Almeida

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil
ivanete.bellucci@fatec.sp.gov.br

Gilson, Rede

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil
gilson.rede@cps.sp.gov.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é detalhar os procedimentos para a construção de componentes curriculares de cursos técnicos de nível médio oferecidos no Brasil e no Peru, tomando por base o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e o Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial (Senati), respectivamente. Corroboram este estudo as ações de internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), focadas principalmente no desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho. A troca de experiências e práticas entre países de características socioeconômicas convergentes, cujos setores produtivos demandam mão-de-obra qualificada, é primordial diante dos desafios impostos pela globalização. A pesquisa possui abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como premissa a análise das políticas públicas de educação no Brasil e no Peru, além das diretrizes praticadas por instituições de EPT dos dois países. Os dados que embasam este trabalho foram extraídos das leis vigentes nos países, seus respectivos censos escolares, bibliografias e informações constantes dos sites das instituições analisadas. De posse destes registros, verifica-se similaridades nas suas práticas, indicando que os cursos técnicos de nível médio devem ser concebidos de modo a garantir não apenas a formação cidadã dos alunos, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à prática profissional. Para isso, é relevante consultar os vários atores envolvidos na oferta dos cursos - escolas, professores, empresas - validando seu oferecimento. Nota-se que, embora os sistemas de ensino dos dois países possuam convergências, também são dotados de características próprias. Baseando-se nisso, o trabalho é estruturado em seções que abordam a EPT brasileira, a legislação e práticas peruanas e sua contextualização, discutindo ao final os pontos principais de convergência entre aquilo que é adotado pelos países, apontando para um futuro estudo mais aprofundado em termos de comparação e internacionalização da EPT.

Abstract

The objective of this paper is to detail the procedures for the curricular construction of medium-level technical courses offered in Brazil and Peru, based on Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) and Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati), respectively. In this study, the internationalization actions of the Professional and Technological Education (PTE) focus on the development of skills required by the job market. The exchange of experiences and practices among countries with convergent socioeconomic characteristics, whose productive sectors demand skilled labor, is paramount to the challenges imposed by globalization. The research has a qualitative approach of exploratory nature, having as premise the analysis of public education policies in Brazil and Peru, in addition to the guidelines practiced by its PTE institutions. The data based on this work were extracted from the laws in force, their respective school censuses, bibliographies and information contained in the sites of the institutions analyzed. In possession of these records, similarities in their practices are verified, indicating that the technical courses of intermediate level must be conceived in order to guarantee not only the citizen education of the students, but also the development of skills and competences oriented to the labor practice. For this, the various actors involved in the offer are consulted - schools, professors, companies - validating their offer. It is observed that, although the education systems of the two countries have convergences, they are also endowed with their own characteristics. Based on this, the work is structured into sections that address Brazilian and Peruvian PTE and its contextualization, discussing at the end the main points of convergence between what is adopted by the countries, pointing towards a future more in-depth study on comparison and internationalization of the PTE.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Educação Comparada, competência, construção curricular, internacionalização.

Keywords: Professional and Technological Education, Comparative Education, skill, curricular construction, internationalization.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.093>



INTRODUÇÃO

Este estudo toma por base o processo de formulação curricular adotado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), em São Paulo, Brasil, com o propósito da internacionalização desses procedimentos ao compará-los com outra instituição de ensino profissional de nível médio, situada no Peru (Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial – Senati), cujos resultados apontam para uma direção comum às instituições que oferecem Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na América Latina.

Pelo fato de os cursos técnicos de nível médio serem concebidos de modo a garantir a formação cidadã dos alunos e o desenvolvimento de competências¹ técnicas, é latente a necessidade de consulta às instituições parceiras que oferecem esses cursos, bem como aos diversos atores envolvidos nesse processo, como escolas, comunidade regional, professores e empresas, validando a oferta para diferentes públicos. Neste movimento de reconhecer e formular o currículo, sua análise torna-se primordial, dada sua evidência e importância no sistema educacional.

A pesquisa proposta divide-se, em um primeiro momento, na confecção de um panorama do cenário da EPT no Brasil e no Peru, contemplando apontamentos de especialistas do assunto para que, fundamentalmente, seja possível compreender sua trajetória. Em seguida promove-se a análise e evolução do tema “Currículo”, a possibilidade de sua internacionalização e a legitimidade de estudos de Educação Comparada.

A análise das legislações da EPT de Brasil e Peru também é parte integrante deste trabalho, de modo a pormenorizá-las para que seja possível identificar os pontos comuns dos regimentos, bem como o estudo do Currículo da Educação Profissional, com suas particularidades e essência próprias. Por fim, é abordada a sistemática de construção curricular adotada por Ceeteps e Senati e seus pontos de convergência.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional (EP) no Brasil tem origem baseada em experiências no treinamento de classes menos abastadas, que remontam ao século XVIII:

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. (Brasil, 2009).

A forma pela qual a EP foi introduzida no país, mais especificamente em São Paulo, ao final do século XIX, é motivo de críticas por alguns autores, dentre eles Moraes (1996), que discutem e colocam em questão a origem elitista do ensino voltado ao setor produtivo, que primava pelos interesses dos proprietários do capital, indicando que “coube a uma facção da classe dominante [...] ser portadora de um projeto de mudança social, de construção de um novo padrão de sociabilidade condizente com o avanço das relações sociais capitalistas e, portanto, de uma nova escola” (p.131).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1937 apontou em seu artigo 129 o trato pioneiro dado ao ensino técnico, profissional e industrial:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...] (Brasil, 1937).

¹ Competência que se reflete em adquirir conhecimento pleno do assunto estudado.

Passadas algumas décadas, um marco importante na EP é promulgado no país – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, cujo objetivo geral era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Pouco tempo depois, o parecer 45, de 1972, modificava a lei, remodelando o ensino médio profissionalizante – ação que, mediante sua implementação sem ampla discussão com a sociedade, também recebeu críticas de especialistas:

A resposta do governo foi intempestiva e burocrática, editando a Lei Federal n.º 5.692/71 e, após seis meses, o Parecer n.º 45/72, que transformava todo o Ensino Secundário em Ensino Técnico. Não havia qualquer estudo que justificasse tal decisão, nem as escolas (que, até então, ofereciam o Científico e o Clássico) estavam prontas, quanto às instalações e formação ou disponibilidade de professores, para oferecerem cursos técnicos.

A intenção de ampliar a formação profissional via Ensino Técnico não era má, mas havia uma presunção e arrogância imensas, em considerar que, num país com tantas e diferentes características regionais, poder-se-ia, de um ano para outro, implantar uma reforma de tal magnitude. (Araújo, 2015).

A Lei 5.692/71 sofreu alteração significativa por conta da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, no que tange à profissionalização do ensino de segundo grau. Em seu Artigo 4º, parágrafo 2º, passou a indicar que “à preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1971), extinguindo a obrigatoriedade da formação profissional nesta etapa escolar.

Marco educacional vigente, em 1996 foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases, sob n.º 9.394, que em sua Seção IV detalha os procedimentos de regência do ensino de nível médio. O artigo 36, modificado pela Lei n.º 13.415, de 2017, discrimina a formulação dos currículos deste nível de escolaridade – objeto de pesquisa do presente trabalho – e indica as possibilidades de formação do aluno:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

- 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
- 2º Revogado pela Lei n.º 11.741, de 2008.
- 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Brasil, 1996).

Ao analisar a nova redação da Lei 9.394 de 1996, é conclusivo que as habilitações profissionais (ou cursos técnicos) são desenvolvidas pelas instituições de ensino de nível médio, cabendo-lhes a concepção de currículos que possam atender às demandas da sociedade. Brandão (2011), em artigo sobre a EP no contexto do Plano Nacional de Educação, a caracteriza como sendo uma modalidade que flutua entre a aprendizagem por conteúdos e temas, até a prática profissional junto ao setor produtivo:



[...] quando se discute Ensino Profissional, entende-se que a formação para o trabalho exige maiores níveis de formação básica, geral e propedêutica, contrariando a ideia de que o Ensino Profissional se reduz à aprendizagem de habilidades técnicas. Por outro lado, continuam abertas as oportunidades de adaptação do trabalhador ao mercado de trabalho, a partir de uma formação adquirida por meio de cursos específicos de curta duração, que proporcionam também um aumento no seu nível de escolarização. Por um ou outro caminho, o Ensino Profissional passa a ser concebido como educação continuada, que, como tal, perpassa toda a vida do trabalhador. (Brandão, 2011).

Mesmo com os aprimoramentos propostos ao longo do tempo, o cenário apresentado sobre a EPT demonstra que esta não chegou ao seu ápice, tampouco apresenta-se finalizada, perfeita e universalizada, o que estimula propor análise de outros modelos educacionais que podem servir de base para futuras propostas de adequação àquilo vigente.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERU

Segundo a Lei Geral de Educação peruana, n.º 28.044, de 17 de julho de 2003, consta do seu artigo 40 que:

A Educação Técnico-Produtiva é uma forma de educação orientada a aquisição de competências laborais e empresariais em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e competitivo. Contribui para um melhor desempenho da pessoa que trabalha, a melhorar seu nível de empregabilidade e o seu desenvolvimento pessoal. Está destinada às pessoas que buscam uma inserção ou reinserção no mercado de trabalho e a alunos de Educação Básica. (Peru, 2003).

Modalidade análoga à EP de nível médio brasileira, a Educação Técnico-Produtiva no Peru está organizada em ciclos determinados pelas características e complexidades dos perfis técnico- profissionais e pelos requisitos acadêmicos específicos. Estes ciclos são organizados em módulos de acordo com as competências mais demandadas para exercício do trabalho.

O Ciclo Básico propõe ao aluno o desenvolvimento de competências profissionais e habilidades necessárias para executar trabalhos de menor complexidade. Este ciclo não pressupõe requisitos escolares, apenas a prévia identificação de capacidades básicas para a aprendizagem laboral.

O Ciclo Médio proporciona aos estudantes o aprendizado de competências necessárias para o exercício de uma atividade específica. Para ingressar neste ciclo são necessárias competências equivalentes ao nível de Educação Primária ou ao Ciclo Intermediário da Educação Básica Alternativa, este último equivalente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) praticada no Brasil. É constituída por módulos convergentes que, em conjunto, constituem uma especialidade técnico- produtiva - esta, por sua vez, é delineada com base em um respectivo perfil profissional.

O Ministério de Educação do Peru estabelece os conteúdos e a duração de cada ciclo. A conclusão satisfatória de um ciclo dá direito a obtenção do correspondente título de técnico com menção na respectiva especialidade. Com isso, os estudantes podem continuar e concluir sua formação nos níveis da Educação Básica e conseqüentemente ascender à Educação Superior.

Há também o nível de Educação Superior Não Universitária, que consiste em cursos e programas educativos para aqueles cujo trabalho requer menor complexidade e não tenham completado a Educação Básica. Desse modo, o Ministério da Educação e autoridades regionais e locais coordenam ações junto ao Ministério do Trabalho e Promoção do Emprego, objetivando parcerias com o setor produtivo.

3. O CURRÍCULO

O tema “Currículo” ganhou importância no mundo da educação por ser um elemento com dimensões culturais e de poder no planejamento do processo escolar, e suas definições permeiam diversos escopos. Saviani (2016) o aborda de forma prática em sua operação nas instituições de ensino, contemplando sua efetividade, ao dizer que este “não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (p.55).



Sob a perspectiva da internacionalização do currículo, esta demonstra potencial de aproximar práticas institucionais amplas e diversas, voltadas ao aprendizado não só do aluno, mas das escolas como um todo. Esse processo se presta não somente à comparação entre dois agentes (países, geralmente), mas também a contribuir com o desenvolvimento e com a transferência de conhecimento que ultrapassa fronteiras e busca soluções comuns:

[...] a internacionalização pelo currículo trata de garantir a infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Dito de outra forma [...] desenvolve-se por atividades intelectuais que questionam a monocultura do saber, pela curiosidade em torno dos paradigmas ausentes, bem como pela identificação dos paradigmas emergentes e de suas possibilidades como subsídios ao currículo. (Luna, 2016, p.37).

Pesquisadores europeus também sinalizam esse movimento de comparação entre sistemas de ensino mundiais. Em estudo sobre países da região andina, Pérez, & Gómez (2004) ressaltam a importância da chamada Educação Intercultural:

Estas propostas são muito significativas e apontam para a Educação Intercultural. Seu progresso é realmente importante, já que a defesa e a reivindicação de escolas representativas de cada cultura reivindicaram desde os anos setenta, progresso para a demanda da incorporação em todas as escolas e para toda a população da diversidade de conteúdos, métodos e tipos de organização que respeitam a diversidade cultural; que, em última análise, força o conhecimento mútuo na estrutura educacional. (Pérez, & Gómez, 2004, p. 241).

Estudos recentes, como a compilação feita pela Unesco em 2012, resalta a importância da análise e interpretação dos sistemas educacionais, de modo a refletir sobre a sua origem e essência. Kazamias (2012) aponta para essa direção:

A educação comparada é uma episteme explicativa/interpretativa que busca compreender e interpretar a forma como os sistemas nacionais de educação desenvolveram-se para ser o que são; [...] sistemas nacionais de educação eram a consequência de constelações particulares e únicas de forças, fatores e tradições sociais, políticas, econômicas e culturais. (Kazamias, 2012, p.58).

Justificada a relevância e funcionalidade dos estudos que tomam por base modelos de ensino adotados por países de um mesmo continente, que de certa forma convergem em sua finalidade, é importante caracterizar seus sistemas de ensino para que este trabalho seja fundamentado à luz de suas políticas educacionais.

3.1. Currículo da Educação Profissional

No Brasil, a formulação curricular dos cursos de EP de nível médio, objeto deste trabalho, pauta-se na Seção IV, artigo 36, da Lei 9.394 de 1996. O artigo 36-A, da Seção IV-A da mesma Lei, indica, em linhas gerais, o modo da oferta desses cursos.

Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Brasil, 1996)

Cabe ressaltar que o Ministério da Educação (MEC) publica periodicamente o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) - documento em que constam informações relevantes, como as denominações dos cursos e respectivos eixos tecnológicos, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima, carga horária mínima dos cursos e é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais.

Com relação ao Peru, a lei n.º 28044, de 2003, em seu capítulo III, artigo 44º (Currículo e Avaliação), indica que “cada Centro de Educação Técnico-Produtiva elabora seu projeto institucional e define os currículos



das diferentes especialidades considerando os requisitos laborais em seu âmbito de atuação, mudanças do entorno, obsolescência da tecnologia, desenvolvimento do conhecimento e características dos estudantes”.

Ao identificar a autonomia das instituições de formação profissional, é conclusivo que, embora siga a legislação em vigor, a formulação curricular peruana é dotada de dinamismo e critérios, atendendo às demandas da sociedade e prezando pelas características socioeconômicas existentes.

3.1.1. Formulação Curricular de Cursos Técnicos de Nível Médio no Ceeteps

O Currículo de EP de Nível Médio é elemento fundamental na condução dos cursos profissionalizantes. Segundo Araújo, Demai, & Prata (2016):

O Currículo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é o esquema teórico- metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola. (Araújo, Demai, & Prata, 2016, p. 20).

A instituição brasileira analisada – Ceeteps – é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos (Ceeteps, 2017).

O Ceeteps conta com um departamento responsável pela construção curricular de seus cursos técnicos, denominado Grupo de Formulação e Análises Curriculares, cuja metodologia obedece a critérios previamente estabelecidos e padronizados, e “ao lado do atendimento à legislação [...], o desenvolvimento e o oferecimento de cursos técnicos em parceria com o setor produtivo/mercado de trabalho tem sido a principal diretriz do planejamento curricular da instituição” (Araújo, Demai, & Prata, 2016, p.5).

Fazendo-se valer do Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional entre o Ceeteps, no Brasil, e o Senati, no Peru, onde declaram sua vontade de participar de forma conjunta em atividades, projetos e programas voltados à geração e transferência de conhecimentos e tecnologias, foram analisadas as metodologias de formulação curricular das duas instituições.

A habilitação profissional contemplada no Ceeteps é o curso Técnico em Administração, oferecido em 297 unidades, entre escolas e classes descentralizadas (parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), cujo perfil profissional de conclusão prevê o desenvolvimento de várias competências gerais, voltadas principalmente à aplicação de conceitos de gestão, utilização de equipamentos e sistemas específicos, atuação proativa e crítica e ao desenvolvimento de capacidades para elaborar, programar e consolidar projetos em organizações.

As informações obtidas junto ao Ceeteps indicam a preocupação da instituição em formar alunos para o mercado de trabalho, e também apontam para a formação humanística e cidadã do discente, abordando o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o horizonte da sala de aula. Ao mesmo tempo, preza por uma atuação plena no âmbito profissional, não excedendo ao limite de atuação do técnico, mas contribuindo para um aprendizado contínuo durante sua vida.

3.1.2. Formulação Curricular de Cursos Técnicos de Nível Médio no Senati

O Senati, instituição de ensino profissional peruana analisada, possui 83 centros de formação e capacitação em 25 regiões do país. Em 2016, contava com aproximadamente 87 mil alunos em cursos de formação profissional, contemplando 70 carreiras (Senati, 2016).

A sua política institucional, lavrada no Acordo sob n.º . 107-2016 junto ao Conselho Nacional de Educação, descreve várias ações que caracterizam o Senati como centro formador para o mundo do



trabalho, destacando-se o desenvolvimento de carreiras técnicas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e os requisitos das atividades econômicas da área/região, considerando a Segurança e Saúde Ocupacional e o cuidado do meio ambiente, para contribuir para a geração de potencial técnico humano e melhorar sua empregabilidade e qualidade de vida.

O estudo toma por base o curso de Administração Industrial, que é oferecido em um programa de “Aprendizagem Dual” em 40 unidades, e voltado à formação de jovens entre 14 e 24 anos que concluíram seus estudos secundários e desejam desempenhar atividades relacionadas com tarefas produtivas diretas da indústria. É possível verificar, por parte do Senati, o estabelecimento de parcerias com o setor produtivo, combinando a aprendizagem prática com as instalações produtivas das empresas.

Quando da escrita do perfil do aluno concluinte do curso em questão, a instituição analisada aponta que se trata de um “profissional técnico, capacitado para desempenhar funções técnico-administrativas na gestão de operações, logística e administração geral, melhorando os processos produtivos para criar valor nas empresas industriais” (SENATI, 2017), possuindo competências gerais e específicas para o exercício de suas funções, destacando-se aquelas inerentes à aplicação de instrumentais voltados à gestão empresarial e programas de qualidade, além das atividades contábeis e financeiras. Esta análise incipiente permite concluir que o Senati prima pelo desenvolvimento de habilidades que suportem a atuação do aluno no cotidiano das empresas, proporcionando-lhe pleno desenvolvimento no exercício de suas funções laborais.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise preliminar das instituições permite verificar que ambas primam pela relação entre educação e trabalho. A Lei Geral de Educação do Peru, um pouco mais nova que a Lei de Diretrizes e Bases brasileira, objetiva o desenvolvimento de competências profissionais e capacidades empreendedoras nos seus alunos. Também ressaltam a importância das formações humanística e técnica dos discentes, além dos preceitos da educação por competências, denotando a preocupação em preparar o cidadão para não apenas o mercado, mas para o mundo do trabalho em constante e incisiva evolução.

Em ambos os cenários é possível notar o conhecimento como delineador das práticas de cada país, demonstrando o propósito de se educar para um mercado cada vez mais exigente e conectado, quer seja pelo ensino vocacionado ou pela disseminação da EPT. Detecta-se, também, a preocupação com a garantia de aderência de seus cursos ao mercado de trabalho, contemplando os anseios do setor produtivo e a formação do cidadão.

O intercâmbio de práticas adotadas por países vizinhos, dado o crescente avanço tecnológico mundialmente experimentado, é válido e pode definir um estudo comparativo mais completo, direcionado a um país cuja proximidade e similaridade de aspectos sociais podem contribuir com a gestão da EPT brasileira.

Estudos recentes apontam para modelos de sucesso difundidos em países como Finlândia e Coreia do Sul, mas que se mostram por vezes limitados à aplicação em suas nações. Por consequência, a análise de práticas de países do continente sul americano pode consistir em experiência válida quando da concepção do ensino profissionalizante, dada as características das instituições que ofertam essa modalidade de educação.

Legítima a proposta deste trabalho a possível transformação da realidade por intermédio de práticas comuns aos países contemplados na pesquisa, com projetos inovadores na concepção de currículos cada vez mais adequados às exigências da sociedade, pautados na constante atuação junto aos diversos atores, como empresas, entidades de classe, demais instituições de ensino, com foco na realização de parcerias que fortaleçam o desenvolvimento da EPT em âmbito continental.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. M. de (2015). Currículos e Programas do Ensino Técnico no Brasil: décadas de 1970 a 2010. In Carvalho, M. L. M. de (Ed.), Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional, p.15. São paulo: Centro Paula Souza.
- Araújo, A. M. de, Demai, F. M., & Prata, M. (2016). Missão, Concepções e Práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac): uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza. Recuperado de: <http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/2014/missao.pdf>.
- Brandão, C. da F. (2011). O Ensino Profissional no Plano Nacional de Educação: as questões da oferta, do atendimento e da formação profissional. *Camino: Caminhos da Educação*, 1, pp. 1-13. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11449/126892>.
- Brasil, Constituição da República Federativa de 1937. Recuperado de: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10614355/artigo-129-da-constituicao-federal-de-10-de-novembro-de-1937>.
- Brasil, Constituição da República Federativa de 1988. Brasil, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- Brasil, Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982.
- Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394.
- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Recuperado de: <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico>.
- Kazamias, A. M. (2012). Homens Esquecidos, Temas Esquecidos: os temas histórico-filosófico- culturais e liberais humanistas em educação comparada. In Cowen, R, Kazamias, A. M., & Ulterhalter, E. (Ed.), Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas, p.58. Brasília: Unesco, Capes.
- Luna, J. M. F. de (2016). Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In Luna, J. M. F. (Ed.), Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global, p.37. Campinas: Pontes Editores.
- Moraes, C. S. V. (1996). Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma perspectiva histórica. In Bruno, L. (Ed.), Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: leituras selecionadas, p. 131. São Paulo: Atlas.
- Pérez, I. G., & Gómez, M. G. de la T. (2004). La Cooperación Educativa Internacional Ante la Diversidad Cultural: um estúdio comparativo em la región andina. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 237-273. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7395/7063>.
- Peru, Ministério da Educação. Lei n.º . 28.044/03. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/>.
- São Paulo (2017). Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional Entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps de São Paulo – Brasil e o Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – Senati de Lima – Perú. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo – Seção I*, 14 de julho de 2017, p.127.
- Saviani, D. (2016). Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *Movimento Revista de Educação*, 4, p.55. Recuperado de: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>.
- Senati – Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial. Recuperado de: <http://www.senati.edu.pe/web/institucional/politica-institucional>.
- Senati – Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial. Memória Anual 2016. Recuperado de: http://www.senati.edu.pe/sites/default/files/archivos/2017/publicaciones/09/senati_memoria_2016.pdf.

Os dispositivos móveis em contextos educativos: um estudo comparativo sobre as representações de utilização de telemóveis entre professores e alunos

Carrega, João

Diretor Jornal Ensino Magazine, Castelo Branco, Portugal
carrega@rvj.pt

Oria Segura, Maria Rosa

Universidade de Extremadura, Badajoz, Espanha
mros@unex.es

Ruivo, João

Instituto Politécnico de Castelo Branco e Centro de Investigação de Políticas e Sistemas Educativos (CIPSE), do Instituto Politécnico de Leiria; Castelo Branco, Portugal
ruivo@ipcb.pt

Resumo

O combate à iliteracia digital é um dos maiores desafios que hoje a escola enfrenta. De um lado estão alunos que cresceram com as novas tecnologias. Do outro, professores coagidos a adaptar-se ao que a evolução tecnológica trouxe de novo para a sala de aula e aos diferentes comportamentos que surgiram na comunidade escolar. Presença assídua na escola, o telemóvel surge como um equipamento capaz de fazer emergir as mais variadas representações na sua utilização, sobretudo enquanto recurso educativo. Sendo interdito dentro da sala de aula, por imposição de normativos legais, ele permanece ativo, em silêncio, junto dos alunos e dos professores. O telemóvel tornou-se num acessório de uso quase inevitável pelas gerações mais novas e é utilizado numa diversidade de situações.

Que representações têm os alunos e professores quanto ao uso do telemóvel em contextos educativos? Para tal realizámos um estudo comparativo, transversal, já que a recolha de dados junto do universo foi realizada através de técnicas de registo (questionário), aplicado apenas num dado momento. Seguindo as normas metodológicas, construímos e aplicámos um questionário junto de 179 alunos e 88 professores do 9º e do 12º ano de duas escolas de um Agrupamento de uma cidade, capital de um Distrito do Interior. Segundo as opiniões dos inquiridos, os resultados indicam que a sua maioria não se revela muito receptiva à utilização do telemóvel em contextos educativos. Os alunos afirmam não conseguirem indicar uma situação em que os professores pudessem ensinar melhor através do telemóvel, nem tão pouco conseguem imaginar uma situação em que, sozinhos, pudessem aprender melhor com o seu uso. Por outro lado, uma percentagem significativa dos docentes não reconhece vantagens pedagógicas na sua utilização.

Abstract

The fight against digital illiteracy is one of the greatest challenges facing the school today. On one side are students who have grown up with new technologies. On the other, teachers coerced to adapt to what technological developments brought from November to the classroom and to the different behaviors that arose in the school community. Assiduous presence in the school, the mobile phone emerges as an equipment capable of emerge the most varied representations in its use, mainly as an educational resource. Being banned within the classroom, by imposing legal norms, it remains active, in silence, with students and teachers. The mobile phone has become an almost unavoidable accessory for the younger generations and is used in a variety of situations.

What representations do students and teachers have regarding the use of mobile phones in educational contexts?

For this purpose, we carried out a comparative study, since the collection of data from the universe was performed through registration techniques (questionnaire), applied only at a given moment. Following the methodological norms, we constructed and applied a questionnaire to 179 students and 88 teachers from the 9th and 12th grades of two schools in a grouping of a city, capital of an Interior District. According to respondents' opinions, the results indicate that most of them are not very receptive to the use of mobile phones in educational contexts. Students say they can not point to a situation where teachers can teach better through mobile phones, nor can they imagine a situation where they alone could learn better from their use. On the other hand, a significant percentage of teachers do not recognize pedagogical advantages in their use.



Palavras Chave: telemóvel e contextos educativos, TIC e educação; m-learning; literacia digital, representações de docentes, representações de alunos, comunicação na escola.

Keywords: mobile phone and educational contexts, ICT and education; m-learning, digital literacy, representations of teachers, student representations; communication in school.

INTRODUÇÃO

Com a evolução das novas tecnologias, os telemóveis deixaram de ser utilizados apenas para telefonar ou enviar mensagens. Os telemóveis de hoje garantem o acesso à internet e permitem elaborar vídeos, captar fotografias, registar memorandos de voz ou comunicar através de mensagens escritas (SMS). Ou seja, constituem um poderoso meio de comunicação que não deve ser ignorado pela escola.

Todas aquelas características e possibilidades que a utilização do telemóvel fornece poderão ser aproveitadas para o desenvolvimento de atividades educativas na escola. Mas estarão a escola, os professores e alunos prontos para isso?

O uso do telemóvel dentro das salas de aula é proibido na maioria dos estabelecimentos de ensino europeus. Alguns, limitam mesmo a sua utilização dentro do recinto escolar. Em Portugal, cabe a cada estabelecimento de ensino, ou agrupamento de escolas, decidir sobre essa questão, embora o Estatuto do Aluno refira que este não deve “transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas, ou poderem causar danos físicos ou morais aos alunos ou a terceiros” (Lei 38, 2010: artigo15).

Apesar dessa proibição, muitos alunos continuam a utilizá-los de forma dissimulada, beneficiando das tecnologias inovadoras que lhes estão associadas (Kukulka-Hulme et al, 2009; 2017). Esta nova realidade com que a escola é confrontada faz com que a utilização do telemóvel como recurso educativo nas escolas seja um tema cada vez mais atual junto da comunidade educativa.

1. A ESCOLA E OS DESAFIOS NA ERA DIGITAL

Como referimos, a escola debate-se, hoje, com um dos seus maiores desafios: o desafio digital. Os professores, sobretudo estes, mas também toda a comunidade educativa, devem saber encontrar os caminhos certos para tirar partido das novas tecnologias, e das diferentes plataformas de aprendizagem que estão a emergir. Blázquez (2009; 2012; 2018) refere que com as novas tecnologias de informação e comunicação está a formar-se uma nova sociedade. E a Escola tem que se adaptar aos novos desafios.

Hoje, os jovens que frequentam as nossas escolas são nativos digitais. Isto é nasceram com as novas tecnologias, possuem conhecimentos em determinadas áreas. Conseguem receber e comunicar informação, através de vários meios tecnológicos tradicionais, como a TV ou a rádio, e digitais, como o telemóvel, internet, mail, SMS, redes sociais, de forma síncrona e assíncrona (Ruivo, 2007, 2017).

Preferem claramente o texto “caótico”, ou seja, o hipertexto, no qual o leitor escolhe o caminho de leitura em função dos seus interesses, não tendo de obedecer a uma estrutura de um documento definida pelo autor, como acontece, por exemplo, num livro. Para eles, escrever não é apenas escrever com palavras, em suporte papel. Escrever pode ser escrever com palavras, com imagens estáticas ou em movimento. Aderem, por isso, a novas linguagens e, frequentemente, adaptam-se facilmente a novos conceitos de ortografia (ex: SMS, chat).

Este novo tipo de estudante considera que a sua evolução acontece através da partilha de conhecimento e não da aquisição individual do conhecimento. Assim, aprender é um ato mais social que individual. Quanto mais partilha e mais informação partilham com ele, maior é o seu poder, porque mais informação domina.



Por isso, estes alunos convivem mal com uma escola em que o professor se assume como transmissor de toda a informação, enquanto o aluno se remete à passividade de a receber (Blázquez, 2009; 2012; 2018).

A utilização do telemóvel em contexto educativo não constitui uma novidade em Portugal, embora não sejam muitas as ocasiões em que isso suceda.

O ensino da literatura portuguesa, no Ensino Secundário, constituiu uma experiência desenvolvida por Moura (2008; 2011; 2013; 2014), numa lógica clara de envolver os alunos, de forma intensa, no processo de aprendizagem. “Em vez de procurarmos imagens ou filmes na Internet, fazemos com que os alunos façam parte desse processo, com os seus próprios conteúdos”.

A participação dos alunos nesse processo passa também pela apresentação de propostas e o sucesso da utilização do telemóvel enquanto recurso educativo está relacionado com o tipo de representações que alunos e professores têm dessa utilização.

Ferreira (2009) partiu de uma premissa clara: “Gostava que as escolas perdessem o medo de cada vez que um telemóvel está nas mãos de um adolescente”. Em vez de ser uma ameaça porque não transformar o aparelho num aliado dos professores?”. A investigação decorreu de um estudo de caso com jovens e professores do 3º ciclo de escolaridade de uma escola de Setúbal, onde foram abordadas as representações e práticas relacionadas com a utilização do telemóvel em contexto escolar. A investigadora explica que tanto os alunos como os professores confirmaram as potencialidades educativas dos telemóveis:

“Os alunos foram capazes de sugerir exemplos significativos de possíveis usos dos telemóveis para atividades escolares, mesmo sem terem tido experiências prévias de utilização deste equipamento digital como recurso educativo. Os professores, embora manifestassem algumas resistências iniciais, tiveram uma atitude global positiva e foram recetivos às propostas feitas pelos alunos”. (Ferreira, 2009, p.50).

Em Portugal foram, entretanto, desenvolvidos alguns projetos com vista à utilização do telemóvel como recurso educativo, dos quais destacamos:

- Geração Móvel, da Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga (sites.google.com/site/gera-movel2/telemovel) - onde foram definidas diferentes atividades escolares para os alunos desenvolverem com o recurso ao telemóvel, como captar fotografias ou registar datas de testes, por exemplo -;
- SchoolSenses@internet (<http://schoolsenses.dei.uc.pt/Default.aspx>) - projeto aplicado no 1º ciclo, e desenvolvido em torno da ideia central da criação de informação multissensorial e georreferenciada, utilizando o telemóvel como um dos seus recursos;
- mLearning (http://nonio.eses.pt/mlearning/conteudos.asp?cod_seccao=1&cod_sub=1);
- Desenvolvido pela Escola Superior de Educação de Santarém para produção de programas educativos para serem utilizados em telemóveis.

Na Europa, a Comissão Europeia financiou, no âmbito do Programa Leonardo da Vinci, projetos de aprendizagem móvel, com o objetivo de apoiar a educação e formação profissional com o recurso a telefones móveis para a entrega de conteúdos de aprendizagem.

O estudo que realizámos pretendeu dar resposta ao seguinte problema de investigação: quais as representações de professores e de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário quanto ao uso do telemóvel em contexto educativo?

Para a sua realização optámos por efetuar um Estudo de Caso transversal, já que a recolha de dados junto do universo a estudar foi realizada através de técnicas de registo (questionário), aplicadas apenas num dado momento.

Deste modo construímos, validámos e aplicámos um questionário junto de alunos e professores dos 9º e 12º anos de duas escolas EB3/Secundárias de uma cidade, capital de um Distrito do Interior, o qual procurou dar resposta aos seguintes objetivos de investigação: que diferenças de represen-



tações têm professores e estudantes sobre a utilização do telemóvel em contexto educativo? Como poderão vir a ser rentabilizados os telemóveis num ambiente escolar? Que recomendações podem daí resultar para a escola, de forma a melhorar os modos de ensinar e o ato de aprender?

1.1. Caraterização da amostra

Para a aplicação dos questionários escolhemos duas escolas de uma cidade, capital de um Distrito do Interior, estabelecimentos de ensino que são os únicos que possuem, em simultâneo, turmas de 9º e 12º anos. São também duas escolas, do ponto de vista de estratificação social dos alunos, muito semelhantes. As duas escolas estão bem equipadas tecnologicamente.

A escolha intencional destas escolas deve-se ainda ao facto de ambas nos facilitarem totalmente o acesso aos sujeitos para efeitos da aplicação dos questionários.

Neste estudo pretendemos identificar as representações de professores e de alunos dos 9º e 12º anos de escolaridade quanto ao uso do telemóvel em contexto educativo.

Para a aplicação do questionário definimos como grupos amostrais a totalidade dos professores do 9º e 12º anos, e dos alunos do 9º ano. Dado que os alunos do 12º ano constituíam um número muito superior aos do 9º ano, foi constituída uma amostra de 120 alunos, de um total de 430 sujeitos, de acordo com uma tabela de amostragem (Freixo, 2010).

Assim sendo, os grupos amostrais ficaram constituídos de seguinte forma:

Sujeitos	Professores	Alunos
Ano de escolaridade		
9º Ano de escolaridade	20	84
12º Ano de escolaridade	77	120
Total	97	204

Quadro 1 - Amostra do estudo.

Aplicados os questionários, foi possível recolher 88 questionários de professores, e 179 questionários de alunos, o que constituiu uma taxa de retorno de 90,72% (docentes) e de 87,74% (alunos), o que consideramos significativa para a prossecução do estudo.

Verificamos também que a maioria dos indivíduos, quer os professores, quer os alunos, é do sexo feminino, como demonstra o quadro 2, onde se apresenta o número total de indivíduos que responderam ao questionário.

		Alunos		Professores	
Sexo	Ano	9º Ano	12º Ano	9º Ano	12º Ano
	Masculino		30	42	6
Femenino		37	70	19	36
Total		67	112	25	63
Total Global		179		88	

Quadro 2 - Número total de indivíduos que responderam ao questionário.

Os sujeitos deste estudo são alunos e professores de duas escolas EB3/Secundárias de uma cidade, capital de um Distrito do Interior. Os estudantes têm idades compreendidas entre os 14 e os 21 anos e frequentam o 9º e o 12º ano de escolaridade.

A maioria teve o seu primeiro telemóvel aos 10 anos, mas há quem tenha recebido o seu primeiro aparelho logo aos quatro anos ou apenas aos 16. Os alunos do 12º ano possuem telemóveis mais modernos que os do 9º ano.

Para além do telemóvel estes alunos possuem, na sua maioria (80,59% no 9º ano e 85,71% no 12º) computador portátil. Aparelhos como MP3, PSP e MP4 também são frequentes junto dos alunos dos dois anos de escolaridade. Estamos, por isso, perante uma geração que está perfeitamente ligada às novas tecnologias.

Estes alunos são nativos digitais (Prensky, 2010; 2011) e utilizam com frequência outras formas para comunicar (com a família e com os colegas) e para se informar como a internet, as redes sociais ou Messenger. Por semana, a maioria dos jovens e ambos os anos de escolaridade envia mais de 300 SMS.

Os professores lecionam nas mesmas duas escolas ao 9º e 12º anos de escolaridade. Apresentam idades e anos de docência diferentes nos dois níveis de ensino, sendo mais baixa no 9º ano (a maioria tem entre 26 e 35 anos) e mais elevada no 12º ano, onde a maioria se situa nos intervalos [36-45 anos] e [46-54 anos]. Isto faz com que cerca de 40% dos docentes do 9º ano tenha um tempo de serviço situado entre os 6 e os 15 anos. Em contrapartida no 12º ano a maioria dos professores tem mais de 36 anos de serviços, embora haja uma percentagem significativa de docentes no intervalo [26-35 anos].

Entre os inquiridos existem docentes de 19 grupos disciplinares diferentes e de 21 disciplinas (a maioria é de ciências/Biologia, Matemática e línguas). 56,8% do total dos professores exerce cargos nas escolas, sendo que destes a maioria desempenha o cargo de diretor de turma.

A maioria dos docentes tem telemóvel (96% no 9º ano e 90,5% no 12º) e uma percentagem significativa (84% no 9º ano e 88,9% no 12º) também possui computador portátil. Verifica-se que não existem diferenças marcantes no tipo de dispositivos que os professores do 9º ano e do 12º possuem, estando estes, na sua maioria, capacitados para a captação de imagens e vídeos, acesso à internet, envio de SMS e MMS, ou para ouvir a gravar sons.



DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Ao contrário do que sucede com os alunos, os professores, dos dois anos de escolaridade, não enviam muitas mensagens SMS. A maioria não envia mais que 20 mensagens por semana (80% no 9º ano e 69,8% no 12º ano).

Quer os alunos, quer os professores dos dois anos de escolaridade utilizam com frequência o telemóvel dentro da escola, mesmo sabendo que não o podem fazer. A maioria dos alunos do 9º e 12º anos têm os telemóveis ligados dentro da sala de aula, sendo que uma grande percentagem os têm ligados, mas no silêncio.

Também a maioria dos docentes dos dois anos de escolaridade tem sempre o telemóvel ligado, mas no silêncio, durante as aulas, isto apesar de reconhecerem que a escola só nos intervalos autoriza a sua utilização. Do mesmo modo, a maioria dos professores não autoriza os alunos a terem o telemóvel ligado nas aulas e aqueles que o permitem, só o fazem em casos excecionais como para receber chamadas urgentes.

Uma percentagem significativa de docentes dos dois anos refere que já tirou o telemóvel a alunos dentro da sala de aula (76% no 9º e 50% no 12º). As principais razões apontadas são, no 9º ano, utilização indevida do telemóvel, e no 12º ano o facto de ser contra o regulamento.

Dentro da sala de aula, os alunos do 9º e 12º anos de escolaridade utilizam o telemóvel, sobretudo, para enviar e receber SMS (no 9º ano todos os alunos disseram ter recebido, enquanto que no envio os alunos do 12º ano levam vantagem). Ou seja, continuam a utilizá-lo de forma dissimulada, beneficiando das tecnologias que lhes estão associadas (Kukulska-Hulme et al 2009; 2017).

Fora da sala, as mensagens também são o meio escolhido para os jovens tirarem dúvidas com os colegas. Mas quando é necessário estudar, os alunos dos dois anos de escolaridade preferem claramente o livro da disciplina e o caderno da aula. O recurso ao Youtube e à Wikipédia também é frequente, mas com percentagens mais baixas.

No que respeita à utilização do telemóvel para copiar nos testes, os resultados não deixam de ser curiosos. A maioria dos alunos do 9º e 12º anos afirmam nunca ter copiado nos testes através do telemóvel. Mas uma maioria ainda mais significativa (81,5% no 9º ano e 90,1% no 12º) refere conhecer colegas que o fizeram.

De igual modo, quando confrontados com o facto de terem sido vítimas de bullying, através do telemóvel, a maioria responde negativamente, mas quando perguntamos se conhecem colegas que tenham sofrido esse tipo de pressão, cerca de metade dos inquiridos dos dois anos de escolaridade responde positivamente quer pelo envio de imagens, quer de SMS. Os próprios docentes do 9º ano (56%) confirmam a existência de bullying junto dos seus alunos.

Aqueles dados vêm ao encontro dos resultados do Euro barómetro 248 (2008). Um estudo desenvolvido na Europa, o qual revela uma elevada preocupação dos pais, sobre o facto dos seus filhos poderem vir a sofrer bullying pela internet, ou pelo telemóvel.

Verifica-se ainda que a maioria dos alunos dos alunos do 9º ano (65,2%) diz que a utilização do telemóvel dentro da sala de aula deveria ser permitida, enquanto que, em sentido contrário, 67% dos alunos do 12º ano diz que essa utilização não deveria ser possível.

Estes dados confirmam também os resultados do estudo E-Generation (2007), onde se refere que “o telemóvel se tornou num acessório - para as novas gerações - quase obrigatório e é transportado para uma série de situações diárias, desde as aulas, aos tempos lúdicos e aos tempos passados com a família e ou com os amigos” (:167).

Mas de que forma utilização do telemóvel enquanto recurso educativo é aceite pelos jovens?

A maioria dos alunos do 9º e 12º anos não consegue apresentar alguma situação em que os professores os pudessem ensinar melhor um assunto através do telemóvel.

O mesmo sucede quando confrontados com a questão de saber se conseguiam apresentar uma situação em que pudessem aprender melhor um assunto através do telemóvel.



Ainda assim, na perspectiva dos alunos inquiridos, a utilização do telemóvel em contexto educativo pode ser feita de várias formas: como calculadora, para escrever pequenos textos, para a elaboração de pequenos filmes ou vídeos, em visitas de estudo fora da escola, para aceder à internet, para funcionar como agenda ou para captar fotografias que venham a ilustrar trabalhos escolares.

O uso do telemóvel como auxiliar de memória durante os testes, revela-nos diferenças importantes entre os dois anos de escolaridade: os alunos do 12º mostram-se pouco recetivos e os de 9º mais acolhedores. Uma tendência seguida no uso do telemóvel como auxiliar de memória na realização de trabalhos. No que respeita ao uso do telemóvel para gravação de aulas, verifica-se que os alunos do 9º ano estão mais recetivos a fazê-lo, que os do 12º ano.

E os professores, utilizam o telemóvel em questões de trabalho? Conseguem apresentar alguma situação em que o telemóvel possa funcionar como recurso educativo? Afinal quais são as suas representações?

A maioria dos professores do 9º ano e do 12º ano inquiridos diz telefonar aos colegas e aos amigos sobre questões da escola. Esses telefonemas tanto acontecem através do telemóvel, como pelo telefone fixo. O recurso aos SMS quer para contactar colegas e amigos sobre assuntos relacionados, ou não, com a escola, também é muito utilizado pelos professores. O mesmo sucede no envio de SMS a familiares.

68% dos professores do 9º ano e 69,8% dos docentes do 12º ano não vê vantagens pedagógicas na utilização do telemóvel. Além disso, a maioria dos docentes inquiridos revela que o uso do telemóvel “pode constituir uma fonte de distúrbios na escola”

Os docentes que reconheceram vantagens pedagógicas na utilização do telemóvel, dão como justificação o facto de “não se importarem de experimentar o telemóvel enquanto recurso educativo, de o utilizarem como calculadora, para melhorar as competências linguísticas, para a produção de pequenos filmes/vídeos, captar fotografias, em visitas de estudo, para aceder à internet ou como agenda para trabalhos e testes”.

Os que não reconhecem vantagens pedagógicas asseguram que a sua utilização é um fator de distração. Além disso, uma elevada percentagem de docentes não vê nenhuma vantagem na utilização do telemóvel na sala de aula, nem tão pouco consegue imaginar uma situação em que a utilização do telemóvel traga vantagens. Por isso, afirmam na sua maioria que o telemóvel é útil fora da sala de aula, mas não lá dentro.

O estudo revela-nos que são evidentes as representações que os alunos e os professores dos dois anos de escolaridade têm sobre o uso do telemóvel em contexto educativo.

Ferreira (2009) partiu de uma premissa clara: “Gostava que as escolas perdessem o medo de cada vez que um telemóvel está nas mãos de um adolescente”. Em vez de ser uma ameaça porque não transformar o aparelho num aliado dos professores?”. O nosso estudo revela-nos que os professores não veem o telemóvel como um aliado no contexto educativo. Diz-nos também que os alunos estão mais empenhados em enviar SMS, a partir da sala de aula, do que a utilizar o telemóvel para questões educativas.

Também os nossos objetivos de investigação foram alcançados. Pretendemos apurar “como poderão vir a ser rentabilizados os telemóveis num ambiente escolar”.

Concluimos que as representações de professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário quanto ao uso do telemóvel em contexto educativo são convergentes no principal ponto de análise da nossa investigação: a utilização do telemóvel em contexto educativo - representações de alunos e professores dos 9º e 12º anos.

A maioria dos alunos diz não conseguir apresentar uma situação em que os professores os pudessem ensinar melhor um assunto através do telemóvel, nem tão pouco conseguem imaginar uma situação em que pudessem aprender melhor um assunto através do telemóvel. Por outro lado, uma percentagem significativa dos docentes não reconhece vantagens pedagógicas na sua utilização.

Tratando-se de um estudo de caso, os resultados não são passíveis de serem generalizados. No entanto, pensamos que este estudo apresenta, ainda assim, indicadores válidos e relevantes para uma reflexão sobre o uso das tecnologias nas escolas e em particular sobre aquelas que remetem para a mobilidade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Blázquez, F. (2009). O professor do século XXI. Comunicação oral (Oração de sapiência), proferida em novembro de 2009, no Instituto Politécnico de Beja.
- Blázquez, F., Tosina, R., Díaz, L., (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 39, 159-167.
- Blázquez, F. (2018). Aprender y enseñar en la era digital. *Ensino Magazine*, 242, p.19. Castelo Branco: RVJ Editores.
- Decreto de Lei 39/2010. Estatuto do Aluno. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 171 — 2 de setembro (2010). http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Lei_39_2010.pdf.
- Ferreira, E. (2009). Telemóvel na sala de aula. Para usar sem limites. <http://www.ionline.pt/conteudo/4439-telemovel-na-sala-aula-usar-sem-limites-diz-professora>.
- Ferreira, E. (2009). *Jovens, Telemóveis e Escola*. Projeto de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning. Braga: Universidade do Minho.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas (2ª Edição)*. Lisboa: Edições Piaget.
- Geração Móvel (2011). <http://sites.google.com/site/geramovel2/telemovel>.
- Kukulka-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I. & Vavoula, G. (2009) Innovation in Mobile Learning: a European Perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1 (1), pp. 13–35.
- Kukulka-Hulme, A., Ferguson, R., Barzilai, S., Ben-Zvi, D., Chinn, C.A., Herodotou, C., Hod, Y., Kali, Y., Kupermintz, H., McAndrew, P., Rienties, B., Sagy, O., Scanlon, E., Sharples, M., Weller, M., & Whitelock, D. (2017). *Innovating Pedagogy 2017: Open University Innovation Report 6*. 12.
- Moura, A. (2009). *O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário*. Encontro sobre Podcasts. Braga: Universidade do Minho.
- Moura, A. (2008). *M-Learning, quando o telemóvel ensina a estudar*. WebAula. Braga: Universidade do Minho.
- Moura, A. (2011). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/13183>.
- Moura, A., Carvalho A (2013). Framework for mobile learning integration into educational contexts. *Journal Handbook of mobile learning*, 4. 58-69.
- Moura, A., Carvalho A., Cruz S., Marques C., Santos I. (2014). Os jogos mais jogados pelos alunos do Ensino Básico ao Ensino Superior. *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEd. Universidade do Minho.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. New York: Sage Publications Inc.
- Prensky, M. (2004). *What Can You Learn From a Cell Phone?* www.marcprensky.com/writing/Prensky-What_Can_You_Learn_From_a_Cell_Phone-FINAL.pdf.
- Prensky, M. (2011). *A emergente vida on-line dos Nativos Digitais*. Brasil: Phorte Editora.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. New York: Sage Publications Inc.
- Ruivo, J. (2007). *Educação & Desenvolvimento*. Castelo Branco: RVJ – Editores.
- Ruivo, J. (2017). *Escola: Uma Tribo Global*. Castelo Branco: RVJ - Editores.
- SchoolSenses@internet. (2011). <http://schoolsenses.dei.uc.pt/Default.aspx>.

Aplicaciones metodológicas de la educación comparada en investigaciones institucionales

Ducoing Watty, Patricia

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México
pducoingw@yahoo.com.mx

Rojas Moreno, Ileana

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México
ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Ducoing Watty, Adriana

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México
adriana.ducoing@gmail.com

Resumen

La presente comunicación, derivada de los avances de investigación de los proyectos institucionales PAPIIT IN-402712, IN-403813 e IN-401218, ofrece algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre la Educación Comparada aplicables a dos objetos de estudio en particular: la educación secundaria y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior. En primer lugar, argumentamos la importancia de utilizar la estrategia comparativa en la investigación educativa desde un encuadre que combine la perspectiva sociohistórica con precisiones de orden teórico y metodológico, tomando como guía las categorizaciones de *Estado-nación*, *Sistema-mundo*, *gobernanza*, *política educativa*, *sistemas educativos*, *internacionalización* y *virtualización de la educación*, en cuyo desarrollo incorporamos aportes de autores expertos en este campo de conocimiento, en el cual la aproximación comparativa define uno de los ejes de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. En segundo lugar y a manera de resaltar el potencial de los estudios comparativos, incluimos algunas consideraciones relevantes derivadas de las investigaciones de referencia, destacando señalamientos de orden metodológico y algunos avances obtenidos de dicha aplicación. En el caso de la educación secundaria y mediante la selección justificada de países de Europa y América Latina, observamos que este ciclo educativo se configura como un objeto único y singular en el panorama de la diversidad, y al mismo tiempo como un espacio formativo común, institucionalizado internacionalmente en tanto un nivel de estudios de la educación básica. En cuanto al caso de la incorporación de las TIC en la práctica educativa, utilizamos la categoría de educación superior en modalidades no presenciales y la metodología comparativa destacando la articulación entre el panorama internacional y la oferta educativa en el contexto mexicano, a fin de elaborar un diagnóstico que posibilite visualizar tendencias y desafíos en la composición de esta vertiente de atención educativa.

Abstract

The present communication, derived from the research advances of the institutional projects PAPIIT IN-402712, IN-403813 and IN-401218, offers several theoretical-methodological considerations on Comparative Education applicable to two study objects in particular: secondary education and the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) in higher education. Firstly, we argue the importance of using the comparative strategy in educational research from a framework that would combine the sociohistorical perspective with precisions of theoretical and methodological order, taking the categorizations of nation-state, public policies, educational systems, internationalization and virtualization of education, among others, as a guide. We also incorporate the contributions of expert authors in this field of knowledge, in which the comparative approach defines one of the axes of search and systematic collection of evidence for the construction of research objects. Secondly, and in order to highlight the potential of comparative studies, we include some of the advances obtained in the reference investigations, highlighting the most representative results of this application. In the case of secondary education and through the justified se-



lection of some countries in Europe and Latin America, we observe that this educational cycle is configured as a unique and singular object in the panorama of diversity, and at the same time as a common formative space, institutionalized internationally as a level of studies of basic education. Regarding the incorporation of ICT in educational practice, we use the category of higher education in remote modalities and a comparative methodology, highlighting the articulation between the international panorama and the educational offer in the Mexican context, in order to elaborate a diagnosis that makes it possible to visualize trends and challenges in the composition of this aspect of educational service.

Palabras clave: educación comparada; metodología comparativa en educación; educación secundaria; educación superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Keywords: comparative education; comparative method in education; secondary education; higher education; Information and Communication Technologies (ICT).

INTRODUCCIÓN

En opinión de expertos (Schriewer, 2011; Schriewer y Pedró, 1993; Valle, *et al.*, 2016, entre otros), la Educación Comparada ha avanzado notablemente en lo que se refiere al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. De hecho, durante las últimas décadas y de manera gradual las investigaciones de corte comparativo en educación han adquirido una mayor presencia, tomando en cuenta el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica y su derivación en el planteamiento de nuevos problemas soportados en encuadres teóricos cada vez más elaborados y con volúmenes de datos que aumentan exponencialmente de un momento a otro. Para efectos de la presente comunicación, nuestro propósito va más allá de proponer tan solo una visión instrumental de la metodología de corte comparativo, pretendiendo una reapropiación por decreto de la Educación Comparada por parte de las instituciones académicas, por lo cual diferenciamos dos tareas a cumplir.

En primer lugar, argumentamos la importancia de utilizar la estrategia comparativa en la investigación educativa desde un encuadre que combine la perspectiva sociohistórica con precisiones de orden teórico y metodológico, tomando como guía las categorizaciones de *Estado-nación*, *Sistema-mundo*, *gobernanza*, *políticas públicas*, *sistemas educativos*, *internacionalización* y *virtualización de la educación*. Es así que, a partir de una demarcación basada en desarrollos teóricos de autores seleccionados, consideramos la pertinencia de utilizar la aproximación comparativa definiendo algunos ejes de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. En segundo lugar incluimos algunas consideraciones relevantes derivadas de tres investigaciones institucionales, destacando señalamientos de orden metodológico y algunos de los avances obtenidos de dicha aplicación que dan cuenta del potencial de los estudios de esta índole.

1. NOTAS PRELIMINARES SOBRE CATEGORIZACIONES

En este apartado reflexionamos sobre las categorizaciones anteriormente mencionadas mismas que, a manera tanto de intuiciones teóricas como de herramientas analíticas, nos permitan establecer los soportes y límites para construir objetos de investigación.

1.1. Notas sobre *Estado-nación* y *Sistema-mundo*

El interjuego en la aplicación de estas dos categorizaciones da cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados, sobre todo si partimos de situar la categoría de *Estado-nación* como uno de los puntos de inicio e impulso para la Educación Comparada, en tanto que el manejo de la categoría de *Sistema-mundo* lo ubicamos como recurso en la producción de conocimientos con miradas multirreferenciales. Conviene destacar que cada una de ellas ocupa unidades de análisis diferenciadas; por ejemplo, en el caso de *Estado-nación* ubicamos un esquema representativo de un territorio y/o una entidad social y políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. Por su parte, en el

caso de *Sistema-mundo* como unidad de análisis para el estudio de lo social, nos referimos a una figura estructurante relacionada con la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización. De acuerdo con Wallerstein (2013), este posicionamiento representa un cambio más apropiado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia. Citamos: «Los sistemas-mundo de análisis significaron antes que nada la sustitución de una unidad de análisis llamada “sistema-mundo” en vez de la unidad estándar de análisis, que había sido el estado nacional. [...] En lugar de los estados nacionales como objetos de estudio, los sustituyeron por «sistemas históricos» que [...] habían existido hasta ese momento en sólo tres variantes; mini sistemas, y «sistema-mundo» de dos tipos (economías-mundo e imperios-mundo) (Wallerstein, 2013: 32).

Derivado de estas diferenciaciones resalta entonces el debate sobre el alcance de los análisis de la globalización frente a la cobertura de los análisis nacionales. Según Schriewer (2011), no se trata de una oposición excluyente, sino justo de un interjuego de categorizaciones dejando entrever que los procesos de internacionalización requieren necesariamente la existencia de los Estados nacionales, vistos como unidades sociales, culturales y políticas. Cabe recordar que en el corpus discursivo de la Educación Comparada no fue sino hasta finales del siglo XX y principios del nuevo milenio cuando fue posible apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha cambiado a la visión de configuraciones históricamente caracterizadas e interdependientes.

1.2. Notas sobre *gobernanza*

Para el manejo de la categorización de *gobernanza* partimos de las siguientes consideraciones. De entrada, podemos apreciar que en la actualidad la discusión acerca de los gobiernos democráticos se enfoca en la capacidad para dirigir y conducir eficazmente una sociedad, es decir, en el impacto y beneficio social de sus decisiones y resultados para encarar los problemas y procesar las demandas sociales. De acuerdo con Aguilar (2010), bajo esta lógica el énfasis no se concede al tema del gobernante, sino al de la manera de gobernar, en tanto que no está cuestionada la legitimidad de su cargo sino la pertinencia de sus decisiones y acciones, su competencia, en suma, su capacidad directiva. Observamos entonces que se trata de un desplazamiento del sujeto gobernante hacia la acción del gobierno o de *gobernanza*.

Incorporada desde hace ya varias décadas al mundo de la política, de la sociología, de la ética, de la administración, del derecho y de la gestión, esta categorización constituye un principio teórico a la vez que pragmático, utilizado para explicar y hacer frente a los retos que afronta el Estado en su relación con los actores, convirtiéndose así a partir de los años noventa «...en el símbolo de una nueva modernidad en los modos de acción pública» (Theys, 2003: s/p). La *gobernanza*, por tanto, alude a los cambios en las formas de gobierno -asociados con la transparencia y la ética, igual que con la eficiencia de la acción pública- que varían de acuerdo con los actores y los contextos institucionales, cambios que, suponemos, tienden a generar decisiones más democráticas y funcionales. Si bien no existe una acepción única para esta categorización, sí se puede establecer su vinculación con otros conceptos cercanos, tales como *governabilidad*, *Estado*, *gestión pública*, entre otros, los cuales delimitan el contorno de una misma cuestión: la de la conducción de la sociedad.

Derivado de lo anterior, afirmamos que la utilización de dicha categorización -en el abordaje de lo educativo a nivel local, nacional e internacional- permite replantear cuestiones sobre las relaciones comúnmente identificadas entre el gobierno y el sector de educación, incluyendo así la relativa independencia con que se desempeña cada maestro, cada centro escolar, cada supervisor o inspector, cada autoridad territorial, esto último dados la capacidad y los recursos de que disponen todos estos actores para conducir y operar los diferentes servicios educativos.

1.3. Notas sobre *política educativa*

La categorización de *política educativa*, entretejida con las conceptualizaciones de *política* y *política pública*, representa uno de los basamentos-guía para una aproximación comparativa entre los planos nacional, regional e internacional, a modo de herramienta para contextualizar las dinámicas de participación de comunidades e instituciones propiciadoras de espacios de interacción cotidiana para la transformación y puesta en práctica de la *política educativa*. Recordemos que dada la polisemia



del concepto de *política* es necesario considerar algunas precisiones. Una de ellas y de acuerdo con Plano (citado por Aguilar, 2014: 24), alude a una definición mediante la cual usualmente se ubica «... un conjunto o secuencia de decisiones [...] más que una decisión singular acerca de una acción de gobierno particular. Algunos la entienden como decisiones de fines [...]. Otros, en contraste, consideran que la *política* incluye los medios y los fines. En algunos contextos denota decisiones [...] de largo plazo [...] o directrices generales de acción gubernamental que guían las acciones de corto plazo...». Otra consideración importante es la de tomar en cuenta la diferenciación entre *política* (*politics*) y *política(s)* (*policy/policies*), al enfatizar que el concepto *política* está relacionado en general con un esquema de regulación aplicable a un sistema. En suma, mientras que la *política* (*politics*) incluye en un sentido genérico poder, intereses, competencia, conflicto y representación, las *políticas* (*policies*), concretamente las *políticas públicas* (*public policies*) se enfocan en el debate y la definición de líneas y/o cursos de acción en función de problemas debidamente acotados.

En relación con estas conceptualizaciones ubicamos la categorización de *política educativa* misma que, de manera recurrente tanto en documentos de investigación como en documentos prescriptivos, revela la estrecha articulación existente entre la sociedad, la economía, la política y desde luego la educación, la cual podemos situarla en términos de un conjunto complejo y heterogéneo de procesos histórico-sociales con funciones específicas (socializadora e ideológica, cultural, académica, distributivo-selectiva, control y regularización social, económica y formadora de la fuerza de trabajo, ocupacional, investigativa). Para abreviar, toda vez que la educación queda a cargo del Estado, la intervención «estatal» habrá de considerarse en términos de *política educativa*, categorización que definiremos entonces como el conjunto de acciones del Estado con el fin de estructurar y regular el sistema educativo.

1.4. Notas sobre sistemas educativos

Investigadores y expertos tanto nacionales como internacionales coinciden en posicionar la Educación Comparada como un ámbito destinado al estudio de los *sistemas educativos* de los diferentes países del Orbe. Desde los inicios de la Era Moderna, el surgimiento de los *sistemas educativos* en los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo sentó un precedente en lo referente al estudio de los procesos fundacionales de instituciones educativas de diferentes niveles y grados, situación que al paso de los siglos derivó en la estructuración de *sistemas educativos*, de todos sus niveles, grados y modalidades.

Desde nuestra perspectiva, el manejo de esta categorización como herramienta de análisis nos permite ubicar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y de la educación de masas y de élite en una visión secular, al considerar que este conjunto de procesos ha propiciado el establecimiento de instituciones más homogéneas en los distintos países. Desde una perspectiva histórica observamos que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, proclives a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento, lo anterior sin perder de vista la participación creciente de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y de manera cada vez menos directa desde las naciones importantes hacia las periféricas (Schriewer, 2011).

1.5. Notas sobre internacionalización y virtualización de la educación

En el encuadre de la llamada globalización económica conviene diferenciar procesos específicos, tal y como precisamos las categorizaciones de este rubro. Por ejemplo, mediante la categorización de *internacionalización* ubicamos las complejas dinámicas geopolíticas tendentes a la intensificación de los procesos globales de interacción, intercambio, interconexión y armonización transnacional de modelos y estructuras sociales. Otra vez de acuerdo con Schriewer (2011), nos posicionamos frente a un fenómeno de expansión permanente y de impacto en todos los ámbitos de la interacción social, influyendo inevitablemente en la configuración de los sistemas educativos. Ejemplos concretos de este conjunto de fuerzas los encontramos en programas de movilidad académica, en la integración de innovaciones tecnológicas, o bien en modelos educativos no presenciales estandarizados, por mencionar algunos de ellos.



En cuanto a la categorización de *virtualización de la educación*, utilizamos esta precisión para abarcar una dinámica de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para incrementar la oferta de los servicios educativos en los diferentes grados y niveles de los sistemas educativos de todo el mundo. De acuerdo con Rama (2012), este proceso cobró auge en la década de los años noventa aparejándose con la digitalización global de la economía y la sociedad, al entrelazarse con factores como el requerimiento de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, la disminución de costos de los servicios educativos, la segmentación de niveles y modalidades y la ampliación exponencial de la cobertura de escolarización, entre otros. El elemento clave para esta forma de expansión educativa ha sido y es el uso por excelencia de la Internet, en tanto que la diversidad nominativa -léase educación abierta, educación a distancia, educación en línea, educación no presencial- incluye una amplia gama de recursos tales como redes, plataformas, softwares, repositorios, cursos masivos, entre otros. En el entrelazado de esta contextualización cabe resaltar también la configuración de nuevos marcos normativos, académico-institucionales y, por supuesto, pedagógicos.

2. EDUCACIÓN COMPARADA E INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL

El encuadre institucional brindado por la Universidad Nacional Autónoma de México ha sido el espacio de trabajo para el desarrollo de tres proyectos de investigación vinculados con la Educación Comparada, en los que a partir de actividades como conformación de equipos de trabajo, realización de seminarios de discusión teórico-metodológica, participación foros y eventos nacionales e internacionales para la divulgación de resultados, entre otras, hemos refrendado nuestro compromiso académico con la investigación¹.

2.1. Derivaciones metodológicas

La primera fase en la estructura y organización de cada una de las investigaciones indicadas consistió en definir esquemas panorámicos con los diferentes niveles de comparatividad (p. ej., internacional, regional, nacional, local, institucional) desde los cuales, y mediante la utilización de categorías analíticas vinculantes (p. ej., currículum de educación secundaria, incorporación de TIC en la práctica docente, modalidades no presenciales), situamos los planos de la investigación (p. ej., inter e intraniveles) así como los entrelazamientos posibles. La segunda fase implicó la definición de estrategias de acopio, sistematización y presentación descriptiva de información documental (gabinete), empírica (estadística) y/o de campo (observaciones, entrevistas). La tercera fase requirió la selección de las categorías de análisis pertinentes para demarcar redes de interrelación intra e interniveles, tomando como guía los desarrollos teóricos señalados en el primer apartado de este documento. En la cuarta fase desarrollamos ejercicios de contraste entre unidades de comparatividad (estudios de caso de países, sistemas educativos, formas de gobernanza en comunidades y/o instituciones participantes, caracterización de modalidades no presenciales, prácticas docentes apoyadas en el uso de TIC). En la quinta fase, aún en desarrollo, nos hemos abocado a establecer y afinar algunas vinculaciones hipotéticas entre los aspectos destacados de una determinada categoría (p. ej., en el caso de una política educativa específica, ubicar sus alcances, impacto y efectos), resaltando la vinculación entre los diferentes niveles (internacional, regional, nacional, local, institucional) y los contextos socioculturales correspondientes (región, país, cultura, institución). En la sexta y última fase, con la cual concluiremos los proyectos de referencia, habremos de mostrar el entrelazado de este conjunto de articulaciones empíricas y las argumentaciones hipotéticas de cada uno de los objetos de investigación construidos. Con este cierre pondremos a prueba la capacidad de generalización teórica y de explicación y/o comprensión del conjunto de estrategias elegidas.

¹ Los Proyectos de referencia forman parte del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Investigación y Tecnología (PAPIIT), y se registraron con las claves siguientes: IN402712, IN403813 e IN401208.



2.2. Proyectos y avances de investigación

Presentamos a continuación algunos de los rasgos más relevantes de los proyectos de investigación institucionales mencionados.

- a. Proyecto PAPIIT IN402712 «La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado».- Iniciado en 2012, este proyecto tiene como objetivo principal de analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: a) ¿cuáles son las tendencias internacionales en torno a la educación secundaria?; b) de acuerdo con el vínculo entre política educativa y currículum, ¿qué rasgos se comparten y cuáles particularizan en cada caso este nivel educativo?; y, c) ¿de qué manera los contextos nacionales han influido en la configuración del currículum de la educación secundaria en el panorama internacional? Los desarrollos obtenidos han posibilitado la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. El eje transversal quedó definido a partir de la categoría de «currículum de educación secundaria» y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay.
- b. Proyecto PAPIIT IN402712 «Panorama comparativo sobre el manejo de las TIC en la práctica docente del SUAyED-FFyL-UNAM».- Desde 2013, el proyecto tiene como objetivo realizar una caracterización panorámica comparativa sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL, contextualizada en el marco del impacto de la incorporación de las TIC en la implantación de modalidades no presenciales en educación superior. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: a) ¿cómo se caracteriza la educación superior en modalidades no presenciales en el panorama internacional?; b) de acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de nuestro país, ¿cuál ha sido la influencia internacional en la configuración de este subsistema en México?; y, c) a partir de esta influencia ¿cómo se caracteriza la práctica docente en el SUAyED tomando en cuenta el uso de las TIC? De los avances obtenidos destacamos el análisis comparativo centrado en abordar los rasgos predominantes de la tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuatro décadas, así como de los estilos de docencia apoyados en el uso de las TIC en la entidad en cuestión.
- c. Proyecto PAPIIT IN401208 «La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado».- Comenzado en 2017, este proyecto tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva comparada, la educación secundaria europea y latinoamericana de cara a la problemática actual, con especial énfasis en aspectos como agendas internacionales de políticas educativas, proyectos curriculares y tendencias de formación docente (inicial y continua). Las preguntas de investigación que guían el proyecto son las siguientes: a) ¿cómo se caracteriza la educación secundaria en el panorama internacional?; b) de acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de cada país, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de este nivel educativo?; y, c) ¿cuál ha sido la influencia de los contextos nacionales en la configuración del currículum del nivel educativo en cuestión? Por tratarse de un trabajo aún incipiente, contamos apenas con datos procesados que muestran rasgos como los siguientes: a) la tendencia de la educación secundaria a universalizarse, particularmente en Latinoamérica, al haberse decretado su obligatoriedad; y, b) su naturaleza ambigua e indefinida al interior los diversos sistemas educativos, como por ejemplo, continuidad de la primaria, preparación para el bachillerato, opción técnica (para la incorporación al mercado laboral).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las experiencias de investigación reafirmamos la importancia de abordar la gama de posibilidades de la metodología de investigación comparada en educación como uno de los recursos heurísticos para descubrir nuevos retos y estrategias de búsqueda. Mediante las puntualizaciones desarrolladas visualizamos diferentes horizontes de búsqueda.



Concluiremos diciendo que en los tres proyectos de referencia nos hemos propuesto desarrollar ejercicios de comprensión desde el interior de los sistemas y modelos educativos --signados por la historicidad y el contexto específico de los respectivos objetos de investigación-- resaltando semejanzas y diferencias desde marcos interpretativos que posibiliten aproximaciones al sentido que se le puede asignar a los hechos y fenómenos que caracterizan las diferentes unidades de análisis, esto último con base en las categorizaciones establecidas.

Por último, insistimos que las tensiones entre universalismo y particularismo, homogeneidad y heterogeneidad, singularidad y pluralidad, diferencia y similitud -entre otros posicionamientos aparentemente opuestos-- se entretujan estas dimensiones constitutivas desde una óptica de la dualidad que se inscribe en la historicidad como exigencia irreductible, al reconocer las dinámicas que caracterizan las articulaciones prevalecientes entre una mirada universalizante y un panorama particular y viceversa, entre un contexto homogéneo y uno diverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR-VILLANUEVA, L. F. (2010), *Gobernanza. El nuevo proceso de gobernar* (México, Fundación Friedrich Naumann para la Libertad).
- AGUILAR-VILLANUEVA, L. F. (2014). Estudio introductorio, en *La hechura de las políticas*, pp. 15- 84 (México, Miguel Ángel Porrúa/Colección Antologías de Política Pública, Segunda antología).
- DUCOING-WATTY, P. (2012): Proyecto PAPIIT Clave IN 402712 La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado (México, UNAM/Documento institucional).
- DUCOING-WATTY, P. (2017): Proyecto PAPIIT Clave IN 401208 La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado. Estudio comparado (México, UNAM/Documento institucional).
- ROJAS-MORENO, I. (2013): Proyecto PAPIIT Clave IN 403813 Panorama comparativo sobre el manejo de las TIC en la práctica docente del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (México, UNAM/Documento institucional).
- THEYS, J. (2003), «La Gouvernance entre innovation et impuissance», *Développement durable et territoires*, Dossier 2, (<http://journals.openedition.org/developpementdurable/1523>) consultado el 23 de marzo de 2018.
- SCHRIEWER, J. (2011): Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, en CARUSO, M., & TENORTH, H-E. (Comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 41-105 (Buenos Aires, Granica).
- SCHRIEWER, J. & F. PEDRÓ (Eds.), *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (Barcelona, Pomares-Corredor).
- RAMA, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital* (México, Universidad de Guadalajara Virtual) (http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf) consultado el 16 de abril de 2017.



VALLE, J. M. et al. (2016): Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 – 1, pp. 39-56 (http://www.saece.org.ar/relec/revistas/9/revista_a7n9.pdf#page=39) consultado el 18 de mayo de 2017.

WALLERSTEIN, I. (2013): *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción* (México: Siglo XXI).



Resumen

Los procesos de Globalización y Postmodernismo han determinado la necesidad de operar un reajuste del corpus epistemológico de la disciplina comparativa de la educación necesario para integrar las exigencias gnoseológicas de dichos discursos en nuestro saber. Adicionalmente a ello, la resolución de las vulnerabilidades científicas de la Educación Comparada, y el logro de una fase postrelativista en la construcción del discurso de nuestra ciencia, requiere del concurso del trabajo interdisciplinar en la elaboración de dicho discurso. Particularmente imperioso se revela en el abordaje de los retos epistemológicos aludidos el acometimiento de un trabajo interdisciplinar con las ciencias teleológicas de la educación que cimienten y asienten en bases sólidas la elaboración y articulación de una disciplina comparativa fecunda y estable, más allá de los cambios naturales que conllevan los ciclos históricos sucesivos.

Abstract

The phenomena of Globalization and Postmodernism have determined the need to overtake a readjustment of the epistemological corpus of the comparative discipline in Education, necessary to integrate the demands of such discourses in our academic field. Additionally, the resolution of the scientific vulnerabilities of Comparative Education, and the achievement of a postrelativistic phase in the construction of the discourse of our discipline, demand the competition of an interdisciplinary work in the construction of such discourse. Particularly overriding in the approach of the epistemological challenges mentioned, is the commitment of an interdisciplinary work with teleological sciences of education, that allow the foundation and settlement in solid basis of a fertile and stable comparative discipline, beyond the natural changes of successive historical cycles.

Palabras clave: Globalización, Postmodernidad, Educación Comparada, epistemología, interdisciplinariedad, Teología.

Keywords: Comparative education, epistemology, interdisciplinarity, theology.

1. VULNERABILIDAD Y FORTALEZA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

El carácter internacional y transfronterizo del proceso de la Globalización conduce inexorablemente a la potenciación y legitimación de disciplinas como la Educación Comparada. En este sentido, al parecer de algunos académicos de relieve «la Educación Comparada nunca ha tenido tanto éxito (...)» (Carney, 2010, p. 125). En la misma línea, autores como Cowen y Kazamias prodigan la gran fecundidad de esta disciplina en estos primeros años del siglo XXI en términos de producción científica y organización de congresos y redes internacionales (Cowen & Kazamias, 2009, pp. 3-4). No obstante, estos autores matizan y apuntalan su diagnóstico introduciendo un cierto escepticismo en sus manifestaciones en relación a la salud real de nuestra disciplina: «la Educación Comparada nunca ha tenido menos que decir» (Carney, 2010, p. 125); «Las estructuras superficiales de la Educación Comparada –sus revistas, sus departamentos, sus sociedades profesionales– parecen gozar de una excelente salud. Por debajo de la superficie, no obstante, hay confusiones en relación a lo que de hecho es la Educación Comparada o lo que ella podría ser» (Cowen, 2009, p. 964).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.096>

Los académicos comparatistas de la educación nos hallamos en un momento de reajuste del corpus epistemológico y metodológico de la disciplina necesario para integrar las exigencias gnoseológicas de los discursos postmodernos en nuestro saber. Con vistas a que este proceso sea operado con las máximas garantías de fecundidad y éxito, la comunidad comparatista de la educación debemos acometerlo desde el reconocimiento de los puntos vulnerables de nuestra ciencia, y de los elementos –también– de extraordinaria fortaleza que permiten la vertebración de nuestra disciplina en sólidas bases futuras.

Las dificultades epistemológicas de la Educación Comparada son reconocidas por la gran mayoría de académicos comparatistas de los diversos entornos geográficos. Así, Rappleye (2014, p. 93) afirma que «(...) la disciplina está (...) de forma incesante en búsqueda de sí misma». Por su parte, Manzón (2014, p. 127) se pregunta: «¿por qué no hay una forma universal de Educación Comparada?». La pluralidad (algo caótica, podemos decir) del ámbito de la Educación Comparada ha sido resumida por académicos como Cowen en la afirmación de que «existen muchas educaciones comparadas» (2009, p. 4). En su emblemática obra de Fundamentos de la epistemología de la Educación Comparada, el catedrático español García Garrido también se hace eco de las «discusiones y muchos más desacuerdos sobre su objeto» (1996, p. 113) que tradicionalmente han caracterizado a la epistemología de esta ciencia. García Garrido enumera hasta seis posturas existentes defendidas por los diversos académicos comparatistas en relación al objeto científico de la Educación Comparada (1996, pp. 92-96). Así, si bien la disciplina de la Educación Comparada se revela un ámbito científico de gran tradición y solera que se remonta a la Antigüedad Grecoromana, en estos primeros años del siglo XXI esta ciencia sigue revelando una extraordinaria pluralidad, heterogeneidad, hibridación, diversidad y eclecticismo que han determinado la gran dificultad experimentada por los académicos consagrados a la misma en articular de manera consensuada elementos epistemológicos básicos como, muy particularmente, el objeto de estudio de la misma. Podemos afirmar sin ningún género de dudas, que esta heterodoxia y disenso en relación al elemento más nuclear y sensible de un campo científico –su objeto de estudio– constituye una de las mayores vulnerabilidades, quizá la mayor, que aquejan al desarrollo unánime y coordinado del corpus epistemológico comparativo en educación.

Un segundo elemento de vulnerabilidad en nuestro ámbito disciplinar lo constituye la cuestión metodológica. Hace unas décadas, el desarrollo de la disciplina comparativa de la educación en líneas de Modernidad reveló un cierto consenso metodológico en torno al cual se articuló el trabajo de los comparatistas: «(...) el acuerdo sobre la existencia y aplicabilidad a la educación del método comparativo ha sido una constante –¡una de las pocas! – entre los cultivadores de nuestra disciplina, de Jullien a nuestros días» (García Garrido, 1996, p. 114). No obstante, este mismo experto comparatista admite, tras ello, la existencia de enfoques diversos en la metodología comparada (ie. descripción, explicación, aplicación, valoración) y, a la postre, la «validez científica de una pluralidad de enfoques metodológicos» y la necesidad de «evitar la tentación del monopolio metodológico» (ibídem, pp. 115-121); además de reconocer la existencia de métodos y técnicas auxiliares que incluyen la contribución de la reflexión filosófica, de la metodología histórica y de las aportaciones de las ciencias sociales (ibídem, pp. 136-166).

El aspecto metodológico de las investigaciones comparativas constituye una de las partes más sensibles y relevantes de los estudios de nuestro ámbito. El editorial del mes de noviembre de 2017 de la norteamericana Comparative Education Review, CER, reivindica el «rigor y solidez metodológicas de los manuscritos» que se envíen a esta revista, tanto si los estudios comparativos se vertebran en líneas cuantitativas como cualitativas. El equipo editorial de la CER comunica que, en lo que atañe al plano metodológico, las decisiones editoriales se adoptan en base a la «fortaleza de este análisis» (Editorial, CER, noviembre 2017, vol. 61, número 4).

En la solventación de las vulnerabilidades de nuestra disciplina, el trabajo interdisciplinar no sólo se revela imperativo y crucial, sino que constituye una de las principales fortalezas de los estudios comparados acreditados. Cowen revela el hecho de que la revitalización intelectual de la Educación Comparada se ha producido «desde fuera» de la disciplina y, muy especialmente, procede del ámbito de la Sociología y la Historia (Cowen, 2009, pp. 1.279- 1.280). Este académico apunta al ascenso del trabajo teórico comparativo problematizado gracias a las aportaciones del marxismo y sus variaciones, además de a los escritos en relación al colonialismo y al análisis de los sistemas mundiales. El Catedrático Emérito García Garrido también alude en su obra al hecho de que «la Educación Comparada es un ámbito sustancialmente interdisciplinario» (1996, p. 138), esbozando que «es deseable que el comparatista tenga una buena formación previa en al menos un campo de especialización (Historia, Ciencia Política, Sociología, Economía, etc.), además de en Pedagogía (1996, p. 139). La interdisci-



plinariedad constituye, pues, la principal fortaleza de nuestra disciplina, y sólo si en la construcción epistemológica de la misma contamos con los aportes gnoseológicos y metodológicos de otras ciencias, la Educación Comparada podrá fortalecerse y salir robustecida de los embistes globalizadores y postmodernos con los que se enfrenta en estos años del siglo XXI. Adicionalmente, por su carácter de ciencia de rango analítico sintético, la Educación Comparada no debe sólo relacionarse con las ciencias analíticas de índole antropológica y metodológica de la educación –que son con las que tradicionalmente ha tenido más relación (ie. Sociología, Política)– sino también muy especialmente con las analítico sintéticas (ie. Historia), las sintéticas (ie. Pedagogía General) y, en estos complejos años de comienzos del siglo XXI, muy primordialmente con las disciplinas teleológicas (ie. Filosofía y Teología). En este tiempo de globalización y modernidad tardía, la Educación Comparada sólo logrará cimentar y estabilizar su objeto de estudio, y sólo se verá capacitada para dar cumplida y eficaz respuesta a sus finalidades teóricas y aplicadas si desarrolla su epistemología de forma conjunta muy especialmente con las ciencias teleológicas. Retomaremos esta reflexión en líneas posteriores.

2. MODERNIDAD, POSTMODERNIDAD Y POSTRELATIVISMO

Precisamente, la grave y prolongada carencia de un trabajo interdisciplinar en Educación Comparada es la responsable de la «ausencia de rol de la comunidad de comparatistas de la educación en la discusión postmoderna» (Rust, 1991, p. 614). Según el comparatista Val D. Rust, «la idea postmoderna ha existido en la ciencia social y la literatura estética desde la década de 1950 (ibídem, p. 610). El historiador Perry Anderson, de la Universidad de California (UCLA), en su obra *Los orígenes de la posmodernidad*, remonta más atrás en el tiempo el origen de este fenómeno. Así, Anderson afirma que la idea de postmodernismo emergió primero en el intermundo hispano en los años treinta del siglo XX, una generación antes de su aparición en Inglaterra y los EE.UU. (Anderson, 2000, p. 8). La aparición de este término en el mundo anglófono no se produjo sino hasta veinte años más tarde, en un contexto muy distinto y como categoría histórica más que estética (ibídem, p. 9).

La Postmodernidad, también denominada posthumanismo, posthistoricismo (Kunitz, 1955) o Post-Occidente (Olson, 1987), no alcanzó difusión más amplia hasta los años setenta. La primera obra filosófica que adoptó la noción fue *La condition postmoderne* de Jean-François Lyotard, publicada en 1979 en París. Según Anderson, el rasgo definitorio de la condición postmoderna (2000, p. 31-32) es la pérdida de credibilidad de las metanarrativas modernas. En el ámbito de la Educación Comparada, uno de los primeros trabajos comparatistas que integran el postmodernismo en la epistemología de esta disciplina fue el de Val D. Rust, en el año 1991, con su artículo *Postmodernism and Its Comparative Education Implications*, publicado en la norteamericana *Comparative Education Review*.

Podemos afirmar que, si la modernidad se vincula a ideas de tradición continuada, Cristianismo, Europa, racionalismo, universalismo, normativismo, tradición, moralidad, historia y virtudes, la postmodernidad se asocia a ideas de ruptura, cultura de lo nuevo, movilidad, aceleración de la historia, discontinuidad, nuevo valor atribuido a lo transitorio, lo esquivo y lo efímero (Habermas, 1988, p. 89), rebelión contra todo lo que es normativo, contra la tradición, posthistoricismo (García Ruiz, 2011) y, muy especialmente, a un parámetro muy característico de la epistemología postmoderna, que constituye uno de los rasgos más presentes y generalizados en la cultura de la modernidad tardía, que ha sido muy contestado por la gran mayoría de los académicos, y cuyo análisis detenido debemos necesariamente acometer para dar respuesta a las inquietudes epistemológicas que suscita en la construcción de conocimiento científico y comparativo. Este parámetro es el relativismo.

El rasgo del relativismo es un atributo universalmente reconocido como signo y símbolo del estado epistemológico de la postmodernidad. Anderson (2000, p. 33) afirma que el relativismo «pasa por ser la marca distintiva de la postmodernidad». El profesor Cowen, en sus escritos en el *International Handbook of Comparative Education* de 2009 alude al «problema relativista» y se pregunta, como interrogante e inquietud epistemológica primordial actual: «¿dónde están los límites del relativismo?». Académicos y teólogos como el Papa Emérito Benedicto XVI se refieren a la «Dictadura del relativismo» como signo del estado epistemológico característico de estos años del siglo XXI (Sayés, 2012, p. 9).

El fenómeno del relativismo consiste y surge a partir de la crisis y negación de las metanarrativas universales. Desde el prisma de la construcción del conocimiento científico, hablamos de relativismo epistemológico. En los argumentos de los comparatistas de la educación que han abordado «el



problema relativista» (Cowen, 2009, p. 961), como el británico Cowen, es, no obstante, el relativismo ético el que con mayor presencia y fuerza inquieta e impacta en los actuales planteamientos epistemológicos (frente a otros tipos de relativismo como el cultural, el individual o el sociológico). La inquietud de Cowen más objetivamente explicitada radica en el conocimiento de la entidad e identidad del momento concreto y de los criterios específicos que deben presidir la emisión de juicios (mayormente ausentes en los escritos de los comparatistas, afirma él) «condenadores de modelos educativos (...) como la presión extrema impuesta a los alumnos por los sistemas de exámenes en Japón, Hong Kong o Corea del Sur» (ibidem, p. 962).

El relativismo es, de hecho, «el rasgo de la Postmodernidad más enérgicamente rechazado por un gran número de académicos» (García Ruiz, 2012, p. 48). Tampoco todos los académicos admiten la relegación y el rechazo en estos tiempos de modernidad tardía de atributos característicos de la Modernidad de gran valía como, muy especialmente, la tradición y la verdad. En su obra *Relativismo y tolerancia*, Poole Derquí avanza la crítica de que «todo relativismo que pretenda ser razonado implica una contradicción consigo mismo: si ningún criterio puede ser verdadero, el juicio de que toda verdad es relativa tampoco puede tener carácter de validez absoluta, lo que destruye, con sus propias armas, al relativismo» (2016, pp. 8-9).

Desde la reflexión académica personal en relación al statu quo epistemológico de la Educación Comparada, considero que el trabajo científico de nuestra disciplina ha estado durante su desarrollo en los siglos XIX y XX (y también en el actual siglo XXI), fundamental y exclusivamente centrada en los procesos educativos (ie. el funcionamiento de los sistemas educativos; la entidad de las políticas y las reformas educativas, etc.). Esos procesos son cambiantes por naturaleza y por evolución histórica y, por ello, una ciencia cimentada de forma exclusiva en los mismos, no acaba de encontrar su arraigo doctrinal (más allá de que una disciplina siempre tiene que estar abierta a la evolución con las nuevas etapas históricas). La Educación Comparada ha descuidado a lo largo de su historia su atención gnoseológica a los actores del proceso educativo (ie. muy especialmente la concepción de persona humana sujeto de la acción educativa comparativa), y a la finalidad de dicho proceso (ie. notablemente, la idea de la sociedad mundial pretendida y hacia la que se tiende). La concepción de la persona humana no varía ni está sujeta a las crisis de los tiempos, y la finalidad última y más esencial de la sociedad mundial (en términos de paz mundial y felicidad, al estilo de un Proyecto de una ética mundial, como la propuesta por el teólogo Hans Küng) tampoco. Sólo desde una Educación Comparada de cuño también filosófico y teológico (y no meramente histórico, sociológico y político) tendrán respuesta inquietudes como las mostradas por Cowen relativas a los criterios que deben presidir la emisión de juicios –hasta ahora «mayormente ausentes en los escritos de los comparatistas»- (Cowen, 2009, p. 962).

Es mi convicción personal y académica que el logro de una cimentación epistemológica sólida de la disciplina comparativa pasa por la articulación y vertebración de una firme y cristiana idea de persona y sociedad (actores), y de los fines culturales y sociales europeos y mundiales (finalidad), en cuya articulación se requiere el concurso de las directrices y presupuestos ontológicos procedentes de las ciencias teleológicas: la Filosofía y, muy especialmente, la Teología. En estos momentos de relativismo y de negación de las metanarrativas universales, sólo determinados presupuestos de la ciencia teológica pueden establecerse como componentes de una epistemología postrelativista y superar la tan mentada posverdad como aseveración que no se basa en hechos objetivos, sino en las emociones, creencias o deseos.

Podemos afirmar que este aparente consenso y triunfo del secularismo reinante dista, en el fondo, de atestiguar todo el cuadro de la situación espiritual de nuestro tiempo. Reputados comparatistas como el profesor Cowen, en su emblemático *International Handbook of Comparative Education*, IHCE, al hablar de la construcción de la identidad en tiempos moderno-tardíos, alude al hecho de que «en la alteración de la naturaleza de los entornos educativos en la modernidad tardía, la cuestión de las culturas educativas y la identidad pedagógica tiende a desvincularse de nociones como ciudadanía, y a devenir más y más poderosamente vinculada a la economía o la religión» (Cowen & Kazamias, 2009, p. 6. La cursiva es mía). De hecho, los comparatistas Cowen y Kazamías, en su IHCE dedican una sección entera de esta obra a la temática religiosa. De igual modo, la conferencia presidencial del Dr. David P. Baker en la norteamericana *Comparative and International Education Society*, CIES, en el año 2013, reivindicó más investigación educativa comparada e internacional a la relación entre educación y religión: «Quizá un fenómeno más descuidado y prometedor de investigación para la Educación Comparada e Internacional es la entidad de la religión y la espiritualidad en la sociedad escolarizada» (Baker, 2014, p. 16). Las siguientes palabras tienen muchas implicaciones para los com-



paratistas: «Esto revela un gran potencial para la investigación de la Educación Comparada e Internacional, que ha estado virtualmente muda en la materia. Hasta la fecha, toda la investigación ha sido realizada por científicos sociales interesados en la religión, no particularmente en educación. Esto demanda un estudio comparado más sistemático. Y es un tema futuro central para la investigación en Educación Comparada e Internacional» (ibídem, p. 18). La Educación Comparada como ciencia debe apuntar, en su doble finalidad teórico-práctica, y en su condición de ciencia analítico-sintética, a dar cumplida respuesta a esta dimensión espiritual, y a apuntar a elevados horizontes espirituales y axiológicos para la sociedad mundial actual. Este y no otro es el mejor legado que esta disciplina puede dejar a los futuros ciudadanos mundiales. También esta finalidad axiológica conlleva y supone una cimentación sólida de la epistemología de la disciplina comparativa, pues dichos horizontes teleológicos se revelan de estabilidad permanente, aun cuando la sociedad humana evolucione y cambie. Estas reflexiones nos conducen al siguiente –y último– epígrafe de este estudio.

3. TEOLOGÍA Y EDUCACIÓN COMPARADA

Al comienzo del artículo hemos analizado la situación fragmentada y estéril de la epistemología comparada en estos años del siglo XXI. Es mi hipótesis que, en la revitalización de nuestro campo de estudio, la Educación Comparada debe asumir su rol central en relación a la definición de la naturaleza y atributos de la persona humana íntegramente considerada objeto de la educación en su trabajo comparado, y también en lo que atañe a la conformación de las finalidades históricas, sociales y espirituales de las culturas mundiales a que dichas personas pertenecen y cuyo logro se ansía. Podríamos establecer como objeto de estudio de la Educación Comparada en los actuales tiempos postmodernos, el siguiente: «El logro, a través de la educación y los sistemas, políticas y reformas educativas mundiales, de personas y sociedades libres, comprometidas y desarrolladas en todas sus dimensiones, y de culturas y civilizaciones solidarias e inclusivas, a través del método comparado y el consejo de las ciencias teológicas del saber». Este autor lanza un mensaje de esperanza, optimismo y firmeza en el cuerpo de doctrina extenso y completo, elaborado durante el pontificado de San Juan Pablo II: el Catecismo. «Nunca la Iglesia, en ninguna época, ha contado con un cuerpo de doctrina tan amplio y tan perfecto, se trate de temas dogmáticos, bíblicos, morales, etc.». «El Catecismo es «una auténtica catedral de doctrina que durará mucho tiempo como ley de orientación» (ibídem, p. 34). Al decir de Sayés: «Gracias a Dios, a pesar de la crisis actual, la Iglesia sabe lo que cree» (ibídem, p. 36). De este vasto cuerpo doctrinal, cabe extraer algunas de las finalidades últimas para las sociedades y culturas mundiales (ie. atención a la dimensión trascendente; carácter comunitario de la vocación humana, virtudes, deseo de felicidad y vocación a la bienaventuranza, acción libre y responsable, justicia social, moralidad de los actos humanos, etc.).

El concepto de persona, tan usado por las ciencias del espíritu, tiene una profunda raíz en la teología cristiana occidental. Esta raíz cristiana, reflexionada, madurada y articulada desde la época patrística, medieval, renacentista y contemporánea, ha configurado no sólo el concepto sino, además, una reflexión en torno al valor y dignidad del hombre. En el pensamiento de los grandes teólogos de los siglos XX y XXI, la persona humana tiene un gran significado en su dimensión teologal-relacional (Buriticá, 2014, pp. 467-468); como persona abierta y en relación con lo trascendente. Pedro Abelló alude a las trece notas del concepto de persona, cuya integración y consideración en toda actividad educativa deberían contemplarse: 1) naturaleza espiritual, 2) libertad, 3) centralidad, 4) unicidad/inaprensibilidad, 5) singularidad, 6) condición de sujeto y soporte del ser, 7) dinamismo/autosuperación, 8) virtualidad/potencialidad, 9) sinergismo, 10) universalidad, 11) relacionalidad, 12) autonomía, 13) naturaleza sacrificial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los académicos comparatistas nos enfrentamos, en esta segunda década del siglo XXI, a la construcción epistemológica de la ciencia comparativa de la educación desde el contexto cultural y filosófico de la postmodernidad y sus planteamientos de crisis del universalismo, complejidad, impredecibilidad, y pérdida de las legitimaciones tradicionales. La resolución de la crisis epistemológica de nuestra disciplina de la Educación Comparada, y de sus vulnerabilidades gnoseológicas, y la sanción de una



fase científica postrelativista, requiere del trabajo interdisciplinar con las ciencias teleológicas que proporcionen unos elementos científicos a nivel de actores y finalidades del proceso educativo comparado, que cimienten y orienten definitivamente y sólidamente la disciplina y la capaciten para proseguir su desarrollo teórico de forma consolidada y firme.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelló, P. Sobre el concepto de persona. En <http://es.catholic.net/op/articulos/54939/cat/403/sobre-el-concepto-de-persona.html>.
- Anderson, P. (2000). Los orígenes de la posmodernidad. Madrid: Akal.
- Aullón de Haro, P. (2018). La cuestión universitaria y las ciencias humanas en tiempos de globalización. *Metodologías Humanísticas en la Era Digital*, vol 1, 15-43.
- Baker, D. P. (2014). Minds, Politics and Gods in the Schooled Society: Consequences of the Education Revolution. *Comparative Education Review*, 58, 1, 6-23.
- Buriticá Zuluaga, D. A. (2014). El concepto de persona humana en la tradición cristiana y su progresión hasta el personalismo. *Cuestiones Teológicas*, vol. 41, nº 96, pp. 467-493.
- Carney, S. (2010). Reading the Global: Comparative Education at the End of an Era. En M. A. Larsen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education* (125-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- CER Editorial Team (2017). On Methodology in Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, vol 61, nº 4, 669-674.
- Cowen, R. (2009). Editorial Introduction: New Thinking. En R. Cowen and A. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (961-964). Dordrecht: Springer.
- Cowen, R. and Kazamias, A. (2009). Joint Editorial Introduction. En R. Cowen and A. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (3-6). Dordrecht: Springer.
- Discurso del Papa Juan Pablo II en el Acto Europeo en Santiago de Compostela, martes 9 de noviembre de 1982.
- García Garrido, J. L. (1996). Fundamentos de la Educación Comparada. Madrid: Dykinson. García Ruiz, M. J. (2011). Impacto de la Globalización en la universidad europea del siglo. XXI. *Revista de Educación*, 356, pp. 509-529.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la Globalización y el Postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de educación Comparada*, vol 20, 41-80.
- Habermas, J. (1988). Modernidad versus Postmodernidad. En J. Picó (Ed.), *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Küng, H. (2006). Proyecto de una Ética Mundial. Madrid: Editorial Trotta. 7ª ed. Kunitz, S. J. (Ed.) (1955). *Twentieth Century Authors – First Supplement*. Nueva York.
- Manzón, M. (2014). Cambio de forma de la Educación Comparada: hacia una historia comparada de la disciplina. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento Innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen* (127-151). Madrid: UNED.
- Olson, C. (1966). *Projective Verse*. En R. Creeley, (Ed), *Selected Writings*. Nueva York. Poole Derqui, D. (2016). *Relativismo y Tolerancia*. Madrid: Digital Reasons.
- Rappleye, J. (2014). Brújulas, mapas y espejos: reubicando la epistemología de la transferencia. Reorientando el cosmos comparativo. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento Innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen* (93-123). Madrid: UNED. Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 35, 4, 610-626.
- Sayés, J. A. (2012). Teología y relativismo. Análisis de una crisis de fe. Madrid: BAC. Schriewer, J. (2000) (Ed). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sotelo Martínez, I. (2003). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AA.VV., *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.



De la omnipresencia de la imagen a su ausencia en la enseñanza de ELE: estudio comparativo entre Francia y Gabón

Ibinga, Marcelle
CRAAL, E.N.S. / Libreville-Gabón
Punues66@yahoo.fr

Ndzang Nyangone, Hilaire
CRAAL, E.N.S./Libreville-Gabón
hilairenyangone@gmail.com

Resumen

En los sistemas educativos occidentales, la imagen es solicitada del mismo modo que el texto en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras de las cuales el español. Esta valoración de la imagen es debida a su carácter comunicacional y al interés que los jóvenes dan a este tipo de soportes. Sin embargo, a pesar de esta valoración de la imagen en Occidente, quedan muchos sistemas educativos por el mundo que no explotan todavía suficientemente la imagen. Es el caso de Gabón donde la enseñanza y el aprendizaje del español, por ejemplo, se hacen casi exclusivamente a partir del texto mientras existen instrucciones oficiales que recomiendan la diversificación de los soportes y la valoración de la iconografía. Dado que el sistema educativo gabonés es modelado por el sistema francés, y que Francia y Gabón ilustran perfectamente esta oposición entre la omnipresencia de la imagen en los programas franceses y su ausencia en los programas gaboneses; queremos cuestionar ambos sistemas educativos para destacar las causas de la negligencia de la imagen en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Gabón.

Para conseguir nuestro objetivo, cuestionaremos lo que prevalecen los manuales *El Marco común europeo* y *Horizontes* y a los alumnos de la secundaria respecto al uso de la imagen en la enseñanza y el aprendizaje de ELE. El interés de este trabajo es llevar a que los docentes de ELE de Gabón cambien de actitud frente al documento iconográfico.

Abstract

In Western educational systems, the image is requested in the same way as the text in the teaching and learning of foreign languages of which Spanish. This assessment of the image is due to its communicational nature and the interest that young people give to this type of media. However, despite this assessment of the image in the West, there are many educational systems around the world that still do not exploit the image sufficiently. This is the case of Gabon, where the teaching and learning of Spanish, for example, are almost exclusively done from the text while there are official instructions that recommend the diversification of the supports and the valuation of the iconography. Given that the Gabonese educational system is shaped by the French system, and that France and Gabon perfectly illustrate this opposition between the omnipresence of image in French programs and their absence in Gabonese programs; We want to question both educational systems to highlight the causes of the negligence of the image in the teaching and learning of ELE in Gabon.

To achieve our goal, we will question what prevails the European Common Framework and Horizons manuals and secondary school students regarding the use of the image in the teaching and learning of ELE. The interest of this work is to make teachers of ELE in Gabon change their attitude towards the iconographic document.

Palabras clave: Ausencia, Enseñanza, Estudio comparado, Francia, Gabón.

Keywords: Absence, Teaching, Comparative study, France, Gabon.



INTRODUCCIÓN

Tras su independencia negociada³ con su antigua metrópoli en 1960 (H. Ndzang Nyangone, 2014: 220), el sistema educativo gabonés se inspira del de Francia. En la enseñanza/aprendizaje del español, las similitudes entre ambos sistemas educativos se manifiestan no sólo a nivel de los contenidos, sino también a el de los soportes didácticos usados. Por lo que conciernen los soportes, en las instrucciones oficiales⁴ gabonesas, se recomienda un uso equilibrado de los textos y de las imágenes. Desgraciadamente, se notan unas diferencias formales entre las prácticas de clase en Francia y las de Gabón. En efecto, a la diferencia de Francia donde las imágenes y los textos se usan en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, se nota un desequilibrio creciente en Gabón entre el uso de los documentos iconográficos y el de los soportes textuales. En otras palabras, la mayoría de los docentes gaboneses de lenguas extranjeras, en general, y de ELE, en particular, parecen utilizar más los soportes textuales (H. Ndzang Nyangone, 2018).

Esta oposición entre el modelo francés del que se inspira el sistema educativo gabonés, y el desequilibrio entre la teoría que recomienda una mejor valoración de los soportes iconográficos y la práctica en la que la iconografía es casi ausente, es lo que justifica la elección de este tema. Por eso, queremos demostrar que en Gabón existe una oposición entre las instrucciones oficiales que recomiendan vivamente el uso de documentos iconográficos en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y la práctica de clase de los docentes gaboneses de ELE en la que la iconografía es casi ausente. Además de subrayar estas oposiciones, queremos poner de relieve su impacto en la enseñanza/aprendizaje del español en Gabón. Así, compararemos los contenidos de unos manuales franceses y gaboneses de ELE en cuanto a la iconografía con la meta de luchar contra el desinterés de los aprendices gaboneses debido a la monotonía de las clases de ELE.

En el estudio que sigue, clarificaremos primero los conceptos y presentaremos nuestra problemática. A continuación, indicaremos nuestra opción metodológica así como los resultados conseguidos a lo largo de nuestras investigaciones. Por fin, formularemos unas sugerencias para reparar el problema que planteamos.

1. CLARIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS Y PROBLEMÁTICA

Esta parte se compone de tres puntos esenciales de los cuales la definición de los conceptos y la presentación de la problemática. Estos primeros puntos serán seguidos de una breve comparación de la pedagogía por la imagen en Francia y en Gabón.

1.1. Marco definicional de los conceptos

Dentro de los conceptos que queremos clarificar figuran la omnipresencia, la ausencia, la imagen y el ELE. Si tomamos el caso del primer término, la omnipresencia, remite generalmente en una súper presencia de algo o de alguien en un espacio preciso. Al relacionarlo con la temática de esta reflexión, la omnipresencia evoca una súper presencia de la imagen en la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera. En otros términos, es una utilización efectiva de la iconografía en la enseñanza de ELE. Con esta aceptación, la omnipresencia se opone diametralmente a la ausencia que significa la no presencia o la no utilización de la imagen en la enseñanza de ELE.

¹ Centro de Investigación para las Artes y las Lenguas.

² Escuela Normal Superior.

³ A la diferencia de las naciones latinoamericanas y de unas naciones africanas que lucharon con la antigua metrópolis para independizarse, Gabón y otras antiguas colonias francesas de África optaron por una negociación con la antigua potencia colonizadora. Una de las resoluciones de estas negociaciones es evidentemente la elección del francés como lengua de la enseñanza.

⁴ Las principales instrucciones oficiales que rigen la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Gabón son: La ley de orientación y La carta de orientación. Estos dos soportes jurídicos contienen todas las informaciones necesarias a los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Gabón así como a los contenidos de dichas enseñanzas.

En cuanto a la imagen, es de recordar que este vocablo emana originalmente del griego *eikon*, imagen y *graphia*, grafía para significar primero el arte del dibujo (A. Goliot-Lété, M. Joly, T. Lancien y al, 2006:180). Pero esta palabra puede tener muchas significaciones. Relacionado con un personaje, una época, un movimiento filosófico, o una religión, la iconografía designa el estudio de sus diferentes representaciones visuales. Por extensión, este término designa también el corpus de estas representaciones. Cuando dichas representaciones visuales son clasificadas: se habla por ejemplo de la iconografía de un santo o de una época (*Ibid.*).

Desde el siglo XX, el sentido de la palabra evoluciona para designar finalmente el conjunto de imágenes o de representaciones visuales. Esta aceptación es la que se aproxima más del objetivo de éste: la pedagogía por la imagen, o más precisamente la enseñanza y el aprendizaje del español por la imagen. Eso nos lleva a la problemática central de este artículo.

1.2. Problemática

Al formular esta temática, partimos de la constatación según la que, desde tiempos remotos, la imagen siempre ha permitido a los hombres comunicarse entre sí. Nos apoyamos por esto sobre las imágenes primitivas pintadas o gravadas en las rocas o las piedras por los primeros hombres para comunicarse (M. Joly, 2002:122). Este carácter comunicacional de la imagen intrigó a los filósofos de los cuales Aristóteles y Platón que veían cada uno según su enfoque, en la imagen, una herramienta filosófica que podía conducir en la verdad o aislar de esta misma (H. Ndzang Nyangone:2018). Partiendo de los casos precisos de Francia y de Gabón, queremos saber si se toma efectivamente en cuenta este carácter cognitivo de la imagen en la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera.

De hecho, si la imagen es utilizada en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Francia, eso significa que ella debería también ser utilizada en el sistema educativo gabonés que se asimila tanto al modelo francés. Al comparar ambos sistemas educativos. No pretendemos juzgar lo que se hace en una u otra nación, sino tomar lo bueno que se hace en tal sistema educativo para aplicarlo en otro. Por eso, nos limitaremos al uso de la iconografía en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Al formular esta temática, partimos de la constatación según la que, desde tiempos remotos, la imagen siempre ha permitido a los hombres comunicarse entre sí. Nos apoyamos por esto sobre las imágenes primitivas pintadas o gravadas en las rocas o las piedras por los primeros hombres para comunicarse (M. Joly, 2002:122). Este carácter comunicacional de la imagen intrigó a los filósofos de los cuales Aristóteles y Platón que veían cada uno según su enfoque, en la imagen, una herramienta filosófica que podía conducir en la verdad o aislar de esta misma (H. Ndzang Nyangone:2018). Partiendo de los casos precisos de Francia y de Gabón, queremos saber si se toma efectivamente en cuenta este carácter cognitivo de la imagen en la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera.

De hecho, si la imagen es utilizada en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Francia, eso significa que ella debería también ser utilizada en el sistema educativo gabonés que se asimila tanto al modelo francés. Al comparar ambos sistemas educativos. No pretendemos juzgar lo que se hace en una u otra nación, sino tomar lo bueno que se hace en tal sistema educativo para aplicarlo en otro. Por eso, nos limitaremos al uso de la iconografía en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

1.3. La pedagogía por la imagen en Francia y en Gabón

Para conformarnos a nuestra problemática, intentaremos comparar el grado de utilización de los soportes iconográficos en la enseñanza/aprendizaje de ELE en Gabón y en Francia. Por esto, nos apoyaremos sobre las instrucciones académicas oficiales en vigor en ambos países a propósito del uso didáctico de la imagen. Más precisamente, nos interesaremos al *Marco común europeo de referencia* (MCERL), por el caso de Francia, y la *Carta de Orientación* para Gabón.



1.3.1. Caso de Francia

La enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera son regidos por las instrucciones oficiales (el MCERL) que se aplican en la mayoría de los Estados de la Unión Europea. Este MCERL constituye un aporte considerable, pues proporciona una visión común elaborada por diferentes países en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Es un conjunto de orientaciones hecho de propuestas de actividades, de soportes, de registros, de clases y de materiales que dependen del público concernido (M. Yapassi, 2017:18).

El MCERL:

Es un documento cuya concepción se resume como una herramienta de reflexión y no como una lista de consignas definitivas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de la cual debemos fiarnos» (Cristian Lengara, 2013: 20).

De modo general, el MCERL no debe considerarse como una prescripción médica, sino como un guía que propone pistas viables para encontrar métodos adecuados de enseñanza/aprendizaje. Se utiliza en Francia como apoyo, y no como una recomendación como lo especifica más bien su presentación y la nota usuario:

Hay que dejar claro desde el principio de que no nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tienen que emplear (MCERL, 2002: 11).

Para volver a nuestra temática, el MCERL preconiza el uso de diferentes tipos de imágenes en clases de lenguas extranjeras. En sus líneas, aparece claramente que los recursos visuales y audiovisuales (la iconografía) facilitan las clases de lengua extranjera. Este beneficio se justifica esencialmente por su capacidad de crear contextos de aprendizaje y facilitan la expresión oral de los aprendices que deben expresar individualmente o en grupos por el medio de la lengua estudiada las impresiones y emociones suscitadas por la imagen interpretada.

Es en esta lógica que el MCERL dispone que los alumnos deben aprender una segunda lengua extranjera de diversas formas como, por ejemplo, oír conversaciones, escuchar la radio, ver la televisión, vídeos, o películas, etc. Además de estas sugerencias teóricas, el apartado 6.4.2 de dicho documento presenta opciones metodológicas para facilitar la explotación didáctica de documentos iconográficos en situación de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 llamando la atención sobre el uso que se puede y se debería hacer de los recursos visuales y audiovisuales en situación de clase. Es por ejemplo en esta óptica que se precisa que:

El uso de recursos visuales y audiovisuales en la clase de segunda lengua ofrece enormes posibilidades. Uno de los objetivos de su utilización debe ser, abrir el estudiante a la realidad de la sociedad en la que se habla el idioma que quiere aprender puesto que, como se lo señalará en el capítulo II, la evolución en la enseñanza de las lenguas se ha encaminado en un enfoque mucho más social, cultural y comunicativo. Por otra parte, los recursos visuales y audiovisuales no deben ser considerados como una actividad de ocio a la que se debe acudir cuando los estudiantes están cansados o poco motivados (MCERL 2002:73).

Como podemos constatarlo, el MCERL recomienda vivamente el uso de documentos iconográficos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en todos los países europeos en los cuales está aplicado. Para mucho completas, estas recomendaciones teóricas se acompañan de propuestas metodológicas para facilitar y acompañar a los docentes en la explotación didáctica de soportes iconográficos. Los diferentes países de la Unión Europea que aplican estas recomendaciones las adaptan a sus realidades socioeducativas, culturales y políticas para concebir los manuales de LE/L2 utilizados en sus diferentes escuelas y universidades. Es el caso de Francia. Por esto, las imágenes son abundantemente utilizadas en el sistema educativo francés, en general, y en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras de las cuales el español. ¿Cuál es el caso de Gabón en cuanto país cuyo sistema se inspira de Francia?



1.3.1. Caso de Gabón

Como en Francia, la enseñanza/aprendizaje de ELE en Gabón, obedece a unas recomendaciones oficiales. Son generalmente reglas o advertencias cuya finalidad es la eficacia y la homogeneidad de las clases de lenguas extranjeras en todo el país. Se trata más precisamente de recomendaciones dictadas por el gobierno a través del Ministerio de la Educación, y materializadas por algunas instituciones nacionales como el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en colaboración con los consejeros pedagógicos y los docentes.

La meta conseguida es la elaboración de orientaciones relacionadas con los programas escolares. Sin pretender estudiar todas las orientaciones propuestas, nos limitaremos en las que se relacionan con la enseñanza de ELE y el uso de los soportes iconográficos.

Dicho esto, el departamento de español del Instituto Pedagógico Nacional⁵ preconiza directivas que se deben en el marco de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Gabón. Se fijan unos objetivos de los cuales: los objetivos lingüístico y cultural, convencionalmente orientados hacia el mundo hispánico, pero dando un interés particular a los rasgos culturales gaboneses y africanos (M. Yapassi, 2017: 21). A los objetivos lingüísticos y culturales precitados se añade un objetivo comunicacional. Para alcanzar estos diferentes objetivos:

El alumno irá mejorando sus competencias lingüísticas al mismo tiempo que adquirirá conocimientos indispensables, que le abrirán al mundo hispánico. Esta tarea se conseguirá a partir de diversos documentos auténticos y de calidad que deben permitir al alumno desarrollar sus aptitudes analíticas y expresivas de modo personal basándose sobre datos reales (...) y cuando una misma idea está sobre diferentes perspectivas (E. Eyeang, 1997:156).

La expresión «documentos auténticos y de calidad» utilizada en este fragmento invita a la diversificación de los soportes didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Gabón. Puede tratarse de soportes textuales, pero también de soportes visuales, sonoros y audiovisuales (la iconografía). Refiriéndose a los documentos iconográficos, las instancias pedagógicas gabonesas precisan que:

Aprender una lengua es también aprender a comprenderla cuando está hablada por locutores de diversos (no solo por el docente y los compañeros), hablada a un ritmo natural (...) las imágenes son muy presentes en la vida del alumnado. La pantalla de televisión ocupa una parte considerable de la jornada del alumno. Es un hecho social. Lo que el docente debe hacer, es contribuir a la educación iconográfica del alumno (IPN, 1991, 7-8)⁶.

Sin embargo, a la diferencia del MCERL, las instrucciones oficiales dictadas por las instancias pedagógicas gabonesas no formulan propuestas metodológicas capaces de acompañar y guiar al docente en la explotación didáctica de un soporte iconográfico. Así que, los docentes deben desembrollarse para intentar conseguir estos objetivos. Esta ausencia de enfoque metodológico relativo a la iconografía se confirma también en el manual de ELE Horizontes concebido por los africanos y para el alumnado africano, y que es generalmente utilizado en Gabón. Si queda claro que unas imágenes figuran en dicho manual, pero lamentamos la ausencia de propuestas metodológicas para acompañar al docente. Y cuando existen unas líneas que tratan de la imagen, se da la impresión de que todas las imágenes se analizan y se interpretan del mismo mundo. La consecuencia más inmediata de esta carencia metodológica es que los docentes gaboneses de lenguas extranjeras evitan los documentos iconográficos trabajando casi exclusivamente con los soportes textuales.

Ahora vamos a ver la metodología que nos ha permitido solucionar la problemática planteada.

⁵ Esta institución dirige todas las instancias pedagógicas gabonesas fue creado en 1983.

⁶ “Apprendre une langue, c’est aussi apprendre à la comprendre quand elle est parlée par des locuteurs divers (pas seulement le professeur et les camarades), parlée à un rythme naturel (...) les images sont très présentes dans la vie quotidienne du jeune élève. Le petit écran occupe une bonne partie de la journée de l’élève. C’est un fait social. Ce que le professeur doit faire, c’est de contribuer à l’éducation iconographique de l’élève”. La traducción es nuestra.

2. METODOLOGÍA

2.1. Instrumentos y población entrevistada

Esta investigación es de tipo mixta, o sea cuantitativa y cualitativa en que hemos privilegiado dos técnicas de análisis de los contenidos: la investigación documentaria y las entrevistas semidirigidas que tuvimos con alumnos de la secundaria.

Con respecto a la primera técnica, comparamos las recomendaciones que se destacan del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y la *Carta de Orientación* de Gabón en cuanto al aprendizaje del español como lengua extranjera.

En cuanto a la segunda, nos ha llevado a recopilar las opiniones del alumnado gabonés sobre el uso de documentos iconográficos. Así que, la variable elegida para la discusión es «la importancia del estudio de la imagen en el aprendizaje de ELE en Gabón».

Hemos escogido las entrevistas porque ha sido difícil emprender la distribución de las encuestas. Ya que el periodo coincidía con la ida de los alumnos de vacaciones. Recoger estas encuestas hubiera sido complicado y la interpretación aún más.

Ha sido interesante discutir directamente con los alumnos porque recogimos la respuestas espontáneamente. Con este procedimiento podíamos volver a repetir las preguntas en el caso de que no hayan entendido las respuestas o que los alumnos no hayan captado bien nuestras preocupaciones. Lo que podemos lamentar es el hecho de no haber podido entrevistar a los alumnos de Francia por la distancia geográfica que separa Gabón de Francia.

En cuanto a la población entrevistada, elegimos tres niveles: 3^{ième}, 2^{nde} y 1^{re}. El primer nivel son los que finalizan el primer ciclo; el segundo principian el segundo ciclo y el tercer nivel porque clausura los estudios secundarios.

En cuanto a la organización del trabajo, entrevistamos a quince (15) alumnos divididos en grupos de cinco (5) para cada nivel. Según los institutos, teníamos diez (10) para el instituto Paul Emame Eyeghe (3^{ième} y 2^{nde}) y los cinco (5) del nivel 1^{re} (son los que preparan el bachillerato) eran alumnos del instituto Nelson Mandela, todos los dos establecimientos son de Libreville, la capital de Gabón.

2.2. Recopilación de datos de la investigación

Como lo hemos señalado arriba, los datos los hemos recopilado del MCERL y de las Instrucciones oficiales del ministerio de la Educación de Gabón (*Carta d'Orientation*, 1995). Ya que:

Los textos oficiales de la enseñanza del español lengua extranjera han previsto el uso de la prensa como soporte didáctico entre la novela, la poesía, el teatro, los documentos iconográficos y sonoros (E. Eyeang, M. Ibinga, 2013:177).

Estas instrucciones dicen exactamente que se debe trabajar en clase de ELE: «l'étude de textes (littérature, presse), d'images (dessins, tableaux, gravures, photographies), d'enregistrement sonores et audiovisuels de qualité [...]» (CNDP, 1995).

Por otra parte, iniciamos entrevistas semidirigidas con los alumnos de los institutos identificados arriba. Este procedimiento permite al entrevistado ajustar sus propósitos acaso quiera rectificar algún punto de vista. También este instrumento ha permitido saber lo que piensan los alumnos del uso de la imagen en clase de ELE y sobre todo lo que guardan de la clase de ELE cuando se trata de una imagen comparándola al estudio de texto.



2.3. Presentación e interpretación de los resultados

Se trata aquí de interpretar las diferentes disposiciones legales sobre el uso de los documentos iconográficos y en seguida relacionarlas con los contenidos de los manuales de ELE en Francia y en Gabón. Luego las representaciones para con el uso de las imágenes en clase de ELE en Gabón parecen importantes para entender la importancia del estudio de este tipo de soporte didáctico.

2.3.1. Presentación de los resultados

Sobre las instrucciones de ambos países, relevamos que los países africanos entre los cuales se encuentra Gabón, no han podido adaptarse en las instrucciones internacionales, los contextos locales.

En lo relacionado con las entrevistas, al discutir con los diferentes alumnos, les dirigimos dos preguntas y sus respuestas las tenemos en estos dos cuadros abajo:

Cuadro 1: para saber cuántos estudian con documentos iconográficos.

Pregunta 1 ¿Estudiáis documentos iconográficos durante sus clases de español?

Niveles	Sí	No
4ième	1	4
3ième	2	3
2nde	0	5
Tle	2	3
Total	5	15
Porcentajes	25%	75%

Cuadro 2: para saber si les parece interesante o no aprender el español a partir de documentos iconográficos

Pregunta 2: ¿Qué os parece aprender el español con un documento iconográfico?

Niveles	interesante	Aburrido
4ième	5	0
3ième	5	0
2nde		
Tle	5	0
Total	15	0
Porcentajes	75%	0%

2.3.2. Interpretación de los resultados

Los dos cuadros presentados precedentemente aluden a las respuestas de dos preguntas dirigidos a los alumnos. Se destaca del primer cuadro que sólo 25% de los alumnos han estudiado imágenes en clase de ELE. Este porcentaje revela efectivamente la falta de interés para con los documentos iconográficos. Esto puede significar que los docentes no saben cómo explotar este tipo de documentos.

En cuanto al segundo cuadro, se revela que la mayoría se encuentra animado trabajar con imágenes.

En lo que atañe a los datos obtenidos de las instrucciones oficiales de Francia y Gabón y la calidad de las discusiones que tuvimos con los alumnos de los diferentes niveles identificados, existe una distancia entre los dos sistemas.



Sobre las instrucciones del MCERL, diremos que son aplicadas y en Gabón la *Carta de Orientación* tiene insuficiencias en cuanto a cómo explotar el documento iconográfico. Gabón basta con «imitar los modelos occidentales, sin saber realmente lo que es importante o no para los africanos, causando así enormes problemas de adaptación» (Yapassi, *ob.cit.*: 18). Mientras si estamos en la imitación de modelos de Francia, hay que hacerlo con exactitud.

Con respecto a las entrevistas semidirigidas retenemos que todos los alumnos con quienes discutimos piensan que la clase de español es más viva cuando se trata de un documento iconográfico comparándolo al estudio de un texto. La razón que dan es que, las imágenes como los cuadros o aún publicidades, llaman su atención. Para ellos la interpretación es más objetiva porque se ve y se puede fácilmente comparar los objetos del documento. También piensan que trabajar con los textos les aburre mucho. Porque de vez en cuando hay textos que dificultan la comprensión, mientras con una foto o un cuadro, será como un juego. Con facilidad el alumnado describirá, explicará e interpretará lo que destaca del documento. «Cette démarche à pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin de construire ses savoirs...» (H., Ndzang Nyangone, 2018: 53). Pero «sin perder pertenencia a la cultura inicial» M. Ibinga y E. Eyeang, 2014: 437). En esta perspectiva, «el docente va a ayudar (al alumno) a comunicar en más de una lengua extranjera y ponerles en disposiciones favorables para su formación» (M. Ibinga y E. Eyeang, *ob.cit.*: 438).

Según los 25% de los que han estudiado una imagen con sus docentes, trabajar con este tipo de documento «les queda muy atentos, dinámicos y curiosos» (alumnos de Tle).

Para 75% de los que nunca han aprendido el español a partir de una imagen, es lamentable. Finalmente esto plantea el problema de competencias en la disciplina. Desde su formación, el docente de lengua debería tener los rudimentos sobre el uso de todo tipo de documento. Desgraciadamente, en la práctica se nota un fallo debido a la falta de metodología en materia de explotación de imágenes en clase de ELE.

3. MARCO PRÁCTICO

3.1. Sugerencias

Para compensar la ausencia de soportes iconográficos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en general, y el español en particular, en el sistema educativo gabonés, formularemos dos principales sugerencias. La primera es institucional mientras la segunda es práctica o metódica.

3.2.1. A nivel institucional

Una de las razones que justifican el desequilibrio entre el uso de soportes textuales e iconográficos en Gabón es institucional. Así que para solucionar este problema que aísla el sistema educativo gabonés de su modelo francés, es imprescindible interesarse a estos fallos institucionales. El primer fallo que notamos mientras llevamos este estudio es la falta de concertación entre las instancias pedagógicas gabonesas que dictan las orientaciones teóricas que deben aplicarse en todo el país, y las escuelas que deben aplicar dichas orientaciones. Al acercarnos de cada uno de estos actores, nos damos cuenta de que, las instancias pedagógicas gabonesas, los docentes disponen de orientaciones suficientes para guiarles en sus prácticas de clase. Al contrario, para los docentes, las orientaciones dadas por las instancias pedagógicas nacionales son insuficientes dado son mucho más teóricas que prácticas. A partir de estas dos posturas, pensamos que al reanudar el contacto entre ambas entidades, se podrá solucionar el problema de la escasez de la iconografía en la enseñanza/aprendizaje de ELE en Gabón. En efecto, para que las orientaciones sean eficaces, deben ser elaboradas en simbiosis entre las instancias pedagógicas y los docentes que deben aplicarlas.



Otra dificultad institucional es a nivel de la formación de los profesores de lenguas extranjeras en Gabón. Si tomamos el caso del departamento de español de la Escuela Normal Superior (ENS)⁷, es de notar la presencia efectiva de enseñanzas relativas a la iconografía (H. Ndzang Nyangone, 2018:291). Sin embargo, la dificultad viene de los docentes que se encargan de dichas enseñanzas. En efecto, por carecer de especialistas en pedagogía por la imagen, la escuela encargó estas enseñanzas a los no especialistas. Por consiguiente, las formaciones propuestas se revelan incompletas e ineficaces para que los alumnos-profesores puedan dominar los soportes iconográficos. Desde poco, la ENS reclutó a unos especialistas para compensar esta dificultad. No obstante, y a pesar de la presencia de especialistas formados en análisis de la imagen, los voluntarios no formados que se encargan de esta formación desde años siguen impartíéndolas en nombre de los grados y de la duración en la docencia (*Ibid*:293). Para que los profesores de lenguas en formación no eviten la iconografía, proponemos que su formación sea obra de docentes formados en pedagogía por la imagen.

Así a partir de lo que acabamos de comentar, para más práctica de la lengua en clase de ELE, tenemos que sugerir unas pistas para mostrar la importancia del documento iconográfico como soporte didáctico.

3.2.2. A nivel de las prácticas

A nivel práctico, se debe inculcar a los alumnos-profesores de lenguas extranjeras de Gabón que la lectura o la interpretación de un documento iconográfico necesite las mismas capacidades y esfuerzos intelectuales que toda lectura. En efecto, pensar que la interpretación de un documento iconográfico no necesita ningún esfuerzo intelectual es rechazar el carácter comunicacional de la imagen (la iconografía). Para evitar las amalgamas, la enseñanza en iconografía debe ser metódica. Pues la misión primera de una imagen es testificar las realidades de su tiempo (E. Ethis, 2007, 77). Por eso, la imagen debe ser analizada e interpretada del mismo modo que lo hacemos con los textos. Entendemos por análisis, una operación que consiste en descuartizar la imagen en sus elementos esenciales para dar un esquema del conjunto (A. Rey, 2005). Al proceder así, se evita lo que se designa por «*tentation iconique*», es decir:

Ce besoin que nous avons, dès que nous sommes devant un message visuel (image), de chercher à «reconnaître» des «objets du monde (...) nous «sautons» immédiatement dans le contenu iconique du message, oubliant le plan de son expression, ainsi que les dimensions plastiques du message, pour pouvoir dire «c'est ceci ou c'est cela», et avoir ainsi l'impression de «comprendre» (Martine Joly, 2002:132).

Además, reconocer los objetos del mundo en una imagen no es necesariamente sinónimo de su análisis. En efecto, entre el reconocimiento de los objetos y el análisis de una imagen, hay una serie de parámetros que pueden fácilmente escapar a los lectores no formados (H. Ndzang Nyangone, 2018).

Reconnaître ne veut pas dire «comprendre»: il faut passer de la reconnaissance des formes à l'interprétation qui est une étape supplémentaire dans la compréhension et demande de connaître (même implicitement) les conditions de production et de diffusion, les symboles d'une société donnée, bref, le contexte culturel de la représentation et de la communication visuelle, pour passer de l'iconique au symbolique, de la dénotation à la connotation (Martine Joly, 2002:197).

Para salir de estos tópicos que pretenden que la interpretación de documentos iconográficos es inútil en pedagogía, es necesario que los formadores de los docentes de lenguas extranjeras de Gabón les inicien realmente a la lectura y a la interpretación de las imágenes. En efecto, como lo afirma más bien Martine Joly (*Ibid*.: 199):

L'analyse, même minimale peut contribuer à borner et à étoffer en même temps l'interprétation des images: la borner en confrontant ses conclusions au contenu et à l'organisation même de l'œuvre par une interprétation intrinsèque et l'étoffer en la nourrissant non seulement d'éléments prélevés en son sein, dans le texte, le corps de l'œuvre, mais aussi dans son contexte d'apparition et de décryptage, par une interprétation extrinsèque.

⁷ Fundada en 1971, la ENS es especializada en la formación de los profesores del primer y del segundo del secundario. Esta misma escuela forma también a inspectores de la educación así como a los consejeros de orientación y otros actores del sistema educativo.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para la discusión retenemos el tema cuyo título es «La imagen como apoyo didáctico en el aprendizaje de ELE en Gabón». Hemos elegido este tema porque en las entrevistas, los alumnos solían confesar que la imagen es un soporte que les anima mucho. Unos decían que si hubiera escogido entre un texto y un documento iconográfico, claro que elejían el segundo soporte. Por eso, se puede decir que:

Sería difícil imaginar un contexto de enseñanza de idiomas sin el apoyo pedagógico de tarjetas ilustradas, murales con gráficos, imágenes de los libros de texto, fotografías descargables, líneas temporales, dibujos en la pizarra, diseños realizados por los alumnos, y mucho más (B. Goldstein, 2013: 1).

Ya que: «lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente» (Arnold, 2000: 281).

En las clases de español como lengua extranjera (E/LE) o segunda lengua (L2), la imagen es una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico de diversas formas: como material de apoyo, como introducción de una actividad, como parte central de una tarea, para trabajar la interculturalidad, de forma específica con un objetivo marcado, sin concretar el objetivo o para su propio divertimento, etc. (N. Barrallo Busto y M. Gómez Bedoya, 2009:1)

Esto para decir que «la importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto» (N. Barrallo Busto, *ob.cit.*: 2). También persigue diciendo que:

Las imágenes evocan recuerdos, pues hacen que los estudiantes las relacionen con etapas o sucesos en su vida, en el ejemplo anterior del coche, el estudiante de LE se imaginará el coche de su familia, de su novio, el coche de sus sueños, etc. Este factor favorece la motivación en el aula, pues permite crear un ambiente agradable, disminuir la ansiedad, y aumentar la concentración y la participación. Las representaciones visuales también albergan innumerables posibilidades de llamar la atención de los alumnos, se pueden unir a actividades lúdicas, que reducen el miedo a los errores, se pueden utilizar para crear situaciones reales de comunicación o simplemente acercar al profesor y a los estudiantes como grupo, creando un ambiente distendido y ameno en la clase (*Ibid.*: 3).

La situación que está describiendo Barrallo Busto, los alumnos entrevistados los habían vivido durante las clases de lengua. Para ellos, es fácil interpretar una imagen, porque les envían en situaciones ya vividas o que tienen la ambición de vivir. Con las imágenes son capaces de describir la continuación de la historia con más facilidad.

A modo de conclusión, exponemos en este trabajo, algunas de las conclusiones más significativas de este estudio atendiendo a las disposiciones oficiales de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras tanto en Francia como en Gabón. Así que hemos podido averiguar nuestra hipótesis según la cual notamos cierta distancia entre Francia y Gabón en cuanto a la toma en cuenta de las instrucciones oficiales sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En efecto, el respeto del MCERL se nota claramente en los contenidos usados en los manuales de Francia. En éstos todo viene explicado, desde la metodología hasta cómo usarla. Al contrario en Gabón, se prevee la explotación de imágenes, pero sin decir cuál es el camino que seguir para alcanzar la meta.

Con respecto a las entrevistas semidirigidas, se destaca claramente que el uso de imágenes en clase de ELE en Gabón es casi inexistente, o cuando existe, los docentes no tienen la metodología adecuada.

La consecuencia es que explotan este tipo de documento superficialmente. Es decir aunque existen disposiciones oficiales que les otorgan a usar las imágenes, la ausencia de método hace que sea inexplorado.



Luego relevamos durante las entrevistas semidirigidas, cierto entusiasmo por parte de lo poco que ya había explotado un documento iconográfico. Por eso, los docentes gaboneses tienen que concretar las instrucciones oficiales para un mejor aprendizaje del español en Gabón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, Jane. y al. (2000): La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge.
- BARRALLO BUSTO, Natalia y al. (2009): «La explotación de una imagen en la clase de ELE», *redELE* (revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera) in, [<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:19942320-87bd-4889-821e-77b2831ab-48c/2009-redele-16-01barrallo-pdf.pdf>], consulté, le 31/05/2018.
- EYEANG, Eugénie y IBINGA, Marcelle (2013): «Reflexiones didácticas sobre el uso de la prensa en clase de español lengua extranjera», in *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo*, Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca.
- GOLDSTEIN, Ben (2013): *El uso de imágenes como recurso didáctico*, traducción de José María Ruiz Vaca, Madrid, Editorial Edinumen.
- IBINGA, Marcelle y EYEANG Eugénie (2014): «Influencias de los trabajos de Montessori en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Gabón.
- EYEANG Eugénie (1997): *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherches pour une adaptation socio-didactique*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble III, Volume 1.
- ETHIS Emmanuel (2007), *Sociologie du cinéma et ses publics*, Paris, Armand Colin.
- GOLLIOT-LETE Anne et VANOYE Francis (2009), *Précis d'analyse filmique*, Paris, Nathan.
- GOLLIOT-LETE Anne, JOLY Martine, LANCIEN Thiery et al. (2006), *Dictionnaire de l'image*, Paris, Vuibert.
- JOLY Martine A (2002), *L'image et les signes*, Paris, Nathan.
- JOLY Martine B (2002), *L'image et son interprétation*, Paris, Nathan.
- LENGARA Cristian (2013), (A prendre dans mémoire YAPASSI).
- NDZANG NYANGONE Hilaire (2018), «La diversification des supports pédagogiques au Gabon: quelle place pour l'iconographie», *Sophos n.°3*, Yaoundé, Edi-Cad, p.284-310.
- NDZANG NYANGONE, H. (2018): *La pédagogie par l'image au Gabon: théorie, méthodologie et pratique*, Libreville, Éditions au gré des vagues.
- NDZANG NYANGONE Hilaire (2018): «L'encadrement des recherches en iconographie à l'ENS de Libreville: les raisons d'un échec programmé», in Marcelle Ibinga et Mexcent Zue Elibiyo, *Production scientifique au Gabon: tentative de réponse au questionnements sociaux*, Paris, Publibook.



- NDZANG NYANGONE Hilaire (2014), «La imagen como soporte didáctico necesario a la enseñanza de ELE. El caso de *El coctel de engaño* de Didier Ebané Allogho y *Medias sexualmente transmisibles* de Lybek», *Lengua, literatura y ciencia de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, Aquilafuente.
- YAPASSI Mireille (2017) *El cine como soporte didáctico para dinamizar la clase de ELE en Gabón*, Memoria de Máster profesional, ENS-Libreville.



Educação Comparada como método de pesquisa: por uma história do currículo para a formação continuada de professores

Kleinert Casagrande, Ieda Maria

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil
iedakleinert@gmail.com

Issler, Marcio

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil
marcioissler@hotmail.com

Resumo

Destaca as vertentes teórico-metodológicas que sustentam a produção do conhecimento curricular em Programas de Formação Continuada de Professores da rede escolar pública em municípios da Região Oeste do Paraná. Explicita os princípios constitutivos e tendências que orientam as propostas de formação, sua organização e estrutura curricular em face aos princípios de formação continuada impressos na política educacional, visa rastrear conteúdos e informações no contexto em que se apresentam para estabelecer relações entre sua produção e a história curricular. O percurso metodológico orienta-se pelos fundamentos da Educação Comparada como ciência e método de pesquisa e incidiu sobre o conjunto de documentos sistematizados pelas Secretarias Municipais de Educação, notadamente aqueles referentes à estrutura curricular, disciplinas, ementas e bibliografias dos cursos de formação continuada de professores. Apesar de suas diferenças, os programas apresentam perfis de características bastante semelhantes: um corpo docente com visível vontade de participação em cursos de qualificação ofertados pelas respectivas instâncias hierárquicas a que estão subordinados. Em face o perfil informal dos programas de formação continuada de professores examinados, as vertentes norteadoras, o contorno epistemológico curricular e os indícios materiais que regem esse processo de formação retrata-se a situação de cada programa pelo seguinte conjunto de relatórios padronizados: 1. Programa; 2. Disciplinas; 3. Projetos de Pesquisa; 4. Referencial bibliográfico. Na sistematização da empiria destacou-se no relatório a ausência de conteúdos disciplinares, tendo por fim que a apreensão do perfil epistemológico existente nos programas estudados não apresenta um conjunto de informações que permita ou revele uma ação articulada de curso ou programa específico para a formação continuada de professores.

Abstract

It highlights the theoretical-methodological aspects that support the production of curricular knowledge in Continuing Teacher Training Programs of the public school network in municipalities in the Western Region of Paraná. It explains the constitutive principles and tendencies that guide the training proposals, their organization and curricular structure in face of the principles of continuing education printed in the educational policy, aims to trace contents and information in the context in which they present themselves to establish relations between their production and history curricular. The methodological course is guided by the foundations of Comparative Education as a science and research method and focused on the set of documents systematized by the Municipal Secretariats of Education, especially those referring to the curricular structure, disciplines, menus and bibliographies of the continuing teacher training courses. Despite their differences, the programs have very similar profiles: a faculty with a visible willingness to participate in qualification courses offered by the respective hierarchical instances to which they are subordinated. In view of the informal profile of the continuing teacher training programs examined, the guiding strands, the curricular epistemological outline and the material evidence that govern this training process are presented in each program by the following set of standardized reports: 1. Program; 2. Disciplines; 3. Research Projects; 4. Bibliographic reference. In the systematization of empiricism, the report highlighted the absence of disciplinary content, aiming at the apprehension of the epistemological profile in the programs studied does not present a set of information that allows or reveals an articulated action of a specific course or program for continuing education of teachers.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação, educação comparada, formação continuada de professores, currículo.

Keywords: Research in Education, comparative education, continuing teacher training, curriculum.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.098>



INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a questão docente e sua formação é abundante no Brasil. Os trabalhos se voltam para a compreensão da profissão docente e neste sentido expressam a complexidade do tema e o interesse em compreender esse fenômeno e a partir de qual perspectiva está moldado. Em alguma medida a insistência dos governos em interferir no trabalho docente não é clara e há consenso quando se trata de observar que há uma indicação de silenciamento desta relação por parte dos professores quanto a forma e conteúdo da formação continuada.

O trabalho tem por objetivo analisar aspectos da formação continuada de professores, destacar as vertentes teórico-metodológicas que sustentam a produção do conhecimento curricular em Programas de Formação Continuada de Professores (FCP) de redes escolares públicas em cinco municípios da Região Oeste do Paraná, Brasil. Explicita os princípios constitutivos das tendências que orientam os programas e a maneira pela qual se organizam em face os princípios de formação continuada impressos na política educacional nacional. Visa rastrear conteúdos e informações no contexto em que se apresentam para estabelecer relações entre sua produção e a história curricular.

Parte-se do pressuposto de que os estudos que orientam o desenvolvimento curricular compreendem inúmeros questionamentos sobre suas matrizes teóricas ao longo da história. Os pressupostos a elas subjacentes podem refletir teorias de cunho sociológico, antropológico, econômico, filosófico, psicológico, assim como as teorias do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ao currículo cumpre desenvolver um projeto sócio-cultural de expressão teórico-metodológica de sua diversidade e os estudos comparados neste campo permitem analisar movimentos curriculares concretos e estudá-los no contexto geral da práxis educativa.

No caso de uma organização curricular do conhecimento para a formação continuada, poderia se argumentar acerca da articulação dos diferentes campos do saber em temas mestres, correspondendo aos mecanismos de integração interdisciplinar. Neste sentido, a contra argumentação provém das características que a FCP adquire na escola pública brasileira, por sua ação descontínua, imprecisa e itinerante, conforme explicita Gatti (2008) com oferta destacada de cursos e palestras assumindo a feição de programas compensatórios sem propor maiores estudos e aprofundamento teórico-metodológico acerca das dificuldades do professor.

Considerando a regulamentação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/1996 no o artigo 63 especifica as atribuições dos institutos superiores e por meio do inciso III determina que estes deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; já o Artigo 67 define que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, atribuindo como responsabilidade dos sistemas o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado para esse fim; o Artigo 80 estipula que o Poder Público deverá incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas de educação continuada; o Artigo 87, determina que os municípios, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício [...] (Brasil, 1996). Com base o anunciado é importante destacar o reduzido número de programas regulamentados e sequenciais de formação continuada presentes nas secretarias municipais de educação investigadas.

Com base a perspectiva de currículo integrado de Santomé (1998) que pressupõe a compreensão global do conhecimento e a integração como processo resultante da interdisciplinaridade, ressalta-se a unidade possível entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento (Biancheti, 1995). Assim, para Bernstein (1996) a integração possibilita que disciplinas e cursos isolados estejam em uma perspectiva relacional do conhecimento escolar e uma maior integração dos saberes escolares com os saberes dos alunos, superando a visão reducionista e dogmática do conhecimento. Tais fundamentos, contudo, não constam nas propostas de formação analisadas.

1. RELAÇÕES CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM REPERTÓRIO NECESSÁRIO

O currículo no sentido etimológico de scurrere significando correr e entendido como curso (Goodson, 2013), é um dos principais elementos que constituem e que permitem que a escola efetive sua função precípua. No caso das propostas curriculares para a formação de professores, visa determinar so-



bre o perfil docente correspondente para atender às demandas educacionais. Conforme destaca o repertório de conhecimentos, “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” aqueles infinitamente necessários à materialização do projeto de escola e de formação, estão definidos na Resolução nº 2, de 1/07/2015 que propõe diretrizes curriculares para a construção de propostas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 2).

Assim, a concepção de currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovadas em 1998, mencionam que este conceito,

[...] envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores, trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). (BRASIL, 1998, p. 6).

Considerando as questões legais e os objetivos da pesquisa, elegemos os Programas de Formação Continuada de professores de cinco (5) municípios compreendendo a Região Oeste do Paraná como corpus de investigação das concepções e experiências integradoras que essas propostas deveriam intencional e materializar em suas propostas de formação continuada.

A pesquisa buscou comparar as orientações pedagógicas e curriculares dos programas de formação continuada de professores das secretarias municipais de educação com vistas a destacar os elementos epistemológicos que fundamenta, a teoria educacional que define sua realidade e permite compreender sua indispensabilidade para garantir a função social da escola, e da educação. Buscou um enunciado de teoria curricular que movimentava os programas de formação como campo que os fundamenta teórica e metodologicamente, para posteriormente proceder uma expositiva comparada da epistemologia notada, no pertencente aos programas de a partir dos contextos de análise.

A pesquisa assentou-se nos dados do levantamento documental, bibliográfico e da literatura acerca da relação currículo e formação continuada de professores. Foram consultados os Planos Municipais de Educação e o Currículo Básico para a Escola Pública dos municípios de referência. Como fundamento para a análise dos dados dos currículos das disciplinas buscou-se em Bardin (2002) as categorias resultantes dos documentos. O campo das contribuições de Bernstein (1996) se deu a partir da noção de recontextualização e de dispositivo pedagógico (1998) para abarcar o enfoque das relações entre discursos, espaços e sujeitos nos sistemas constituintes do conhecimento teórico dos currículos. A recontextualização auxiliou na definição do discurso na busca por uma “teoria da instrução” (BERNSTEIN, 1998, p. 65), no conteúdo de prática pedagógica, bem como, no arquétipo do aluno inexistente e dos elementos definidores do papel do professor e da relação pedagógica.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA PARA COMPREENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Metodologicamente a investigação assume a abordagem da pesquisa comparada, o procedimento metodológico utilizado no processo investigativo orienta-se a partir de uma codificação temática dos componentes do modelo de formação para eleger as categorias ou eixos epistemológicos para formação. O entendimento de que a EC como ciência e método de pesquisa tem em vista a comparação como possibilidade de proporcionar conhecimentos acerca de um fenômeno e campo singular repleto de cenários, regularidades, semelhanças e diferenças, tem na investigação com a abordagem teórico-metodológica da EC uma forma de compreender a realidade de sistemas educacionais e das políticas de formação de professores. Para tanto, o campo de procedimentos observou conforme destacado por Casagrande (2016) que,

[...] a comparação assume definições como a de Lijphart (1971) que entende a comparação como técnica de pesquisa específica utilizada no estudo comparativo de poucos casos e que difere da estatística. A comparação como operação mental de Smelser (1976) pode ser realizada com técnicas de pesquisa diversas (experimental, estatística, histórica) Perissinotto (2013). Destaca ainda o autor que o procedimento comparativo não deve ser realizado entre entidades excessivamente parecidas ou absolutamente diferentes. A comparação pressupõe certo grau de semelhança e de diferença entre as coisas comparadas. (Casagrande, 2016, p. 1628).



Ainda quanto ao método, os estudos comparados de políticas educacionais podem apresentar quadros estatísticos quantitativos e qualitativos referentes à qualidade e eficiência de políticas educacionais a partir do princípio básico de comparação que é um outro sistema. Para Franco (2000) “o princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através dele”. Assim, reconhecer-se pelo outro é uma forma de entender a comparação como “[...] um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento”. (Franco 2000, p.4).

O percurso metodológico da Educação Comparada (EC) orienta para as atividades de conhecer e reconhecer o outro. Conforme Lourenço Filho (2004) compara-se coisas, fatos e situações que se relacionem numa dada configuração mesmo que em diferentes estruturas. O método de estudos comparativos de política educacional buscam caracterizar as matrizes e formular hipóteses para compor modelos explicativos particulares de cada sistema e, por confronto de vários sistemas, constituir resultados finais dos estudos. Assim, comparando, analisando e voltando a comparar é possível estabelecer conjuntos de hipóteses explicativas do modelo teórico-metodológico de aplicação. Os resultados darão os fundamentos e esquemas metodológicos para aplicação específica em cada caso (Op.cit. 2004). Observa este autor que estudos comparativos não classificam sistemas em melhores ou piores, mais perfeitos ou menos perfeitos (2004, p.53), a EC descreve e explica os sistemas como realidades investigáveis que auxiliam no desenvolvimento da inquiria e posterior explicitação de resultados. (Casagrande, 2016, p. 1629).

Com base Bray, Adamson e Mason (2015) do ponto de vista de método, a Educação Comparada segundo George Bereday (1964, p. 7) constituiu-se em etapas e historicamente estaria entrando em sua terceira fase de existência. Assim sendo, de acordo com a inauguração confirmada por seu principal expoente Julien de Paris, a primeira etapa da EC abrangeu o século XIX e possuía uma orientação científica. Bereday a caracterizou como a etapa da classificação de dados obtidos, a disponibilização de informações descritivas e posteriormente proceder a comparação para apresentar as melhores práticas de um determinado país e a possibilidade de aplicá-las em outros lugares.

A segunda etapa já na primeira metade do século XX, foi denominada por Bereday de período de predição e consistia num processo de preparação antes de transplantar a prática. A terceira etapa foi denominada de período de análise e o interesse estava em evoluir a teoria e os métodos, destacar claramente os passos de procedimentos e instrumentos comparativos para ampliar sua visão. Para Bereday (1964) o novo período histórico era a continuação do período de predição, contudo, demandava que “antes de usar emprestado, tem que haver uma sistematização do campo para delinear o panorama das práticas educacionais”. (Bereday, 1964, p. 9”).

Bray et al (2015) acrescentam que na década de 1970 em uma coletânea da Comparative Education Review, Altbach e Kelly (1986) destacaram que o campo não tem um só método de estudo “[...] possui orientações de pesquisa diferentes e não há esforços para definir o desenvolvimento de um método único normatizado para o campo” (Altbach e Kelly, 1986, p. 1).

Por este prisma conforme destaca Casagrande (2016), a EC transita e dialoga com diferentes áreas e sua postura compreende diferentes deslocamentos, fundamentos e pluralidade de pontos de vista. Nessa complexa trama de relações, a análise comparativa sai de seu lugar habitual e evidencia contributos dos processos educacionais que elucida. Assim sendo, é fato que tais relações implicam na percepção da evolução histórica, nas possibilidades e na dimensão de propósitos e consciência dos condicionantes determinantes das permanências ou de mudanças. (Casagrande, 2016, p.1628).

Nesse contexto, considerando a comparação como a possibilidade de proporcionar um conhecimento específico de cada fenômeno singular, como um campo possível de regularidades, semelhanças e diferenças, que não houve destaques para as classificações de pontos em comum entre um e outro, apenas enfatizar como alguns fenômenos, a partir da reestruturação das relações de produção socioeconômicas e culturais podem tecer e concretizar políticas educacionais.



DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados evidenciam que em relação ao referencial de formação, os programas apresentam justificativas que não fundamentam a existência de integração curricular ou valorização dos processos de construção de conhecimento significativo pela via de cursos e programas de formação continuada. No que diz respeito à centralidade das práticas de formação, verifica-se dois projetos (C1 e T1) que a citam e concebem como eixo estruturante da política educacional e outros que a concentram em atividades de estudo em geral sem definir quais sejam. Quanto à organização das unidades curriculares, três documentos não indicam organizações por eixos/núcleos temáticos e ou eixos epistemológicos. No que concerne à articulação com o contexto profissional, os cursos existentes intencionam a alternância dos espaços formativos desde a entrada do professor no quadro de servidores municipais. Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da práxis, constata-se a preocupação em formar o educador para intervenções críticas no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, afirma-se que experiências pontuais não são suficientes para abarcar a complexidade da formação e da atuação profissional, sendo necessário reconhecer o caráter transformador de um currículo para a formação continuada como possibilidade formativa capaz de responder às exigências do contexto educacional na contemporaneidade. Por fim, o conjunto de documentos existentes, sistematizados e publicados pelas Secretarias Municipais de Educação, referentes à estrutura curricular, disciplinas, ementas ou bibliografias pertinentes aos cursos de formação continuada de professores apesar de suas diferenças, apresentam perfis de características bastante assemelhados: um corpo docente com visível participação em cursos de qualificação ofertados pelas respectivas instâncias hierárquicas a que estão subordinados. Em face o perfil informal de três programas de formação continuada de professores examinados, as vertentes norteadoras, o contorno epistemológico curricular e os indícios materiais que regem esse processo de formação não retrata situação de cada programa conforme o conjunto de relatórios padronizados estabelecidos para o protocolo da investigação, a saber: 1. Programa; 2. Disciplinas; 3. Projetos de Pesquisa; 4. Referencial bibliográfico. Na sistematização da empiria destacou-se no relatório a ausência de conteúdos disciplinares, tendo por fim que a apreensão do perfil epistemológico existente nos programas estudados, não apresenta um conjunto de informações que permita ou revele uma ação articulada da política educacional na especificidade de um programa ou curso de formação continuada para os professores.

Os resultados da pesquisa corroboraram a centralidade da formação continuada na preparação do professor e sua indispensabilidade para garantir a função social da escola e da educação e que o currículo é uma construção histórico-social que sistematiza os meios para a produção do conhecimento. Neste sentido, corrobora a definição de Goodson (2013, p.31) de que o currículo tende a ser compreendido como “conteúdo a ser apresentado para estudo” e embora corporificado como algo fixo possui derivação social e histórica de sujeição, variações e mudanças. Também com base Silva (1997, p. 197) conclui-se que o currículo é sim “um dos locais privilegiados de cruzamento entre saber e poder de representação de discurso e regulação” e também “onde as relações de poder cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais se condensam”. Este movimento permite compreender as relações estruturais veladas da constituição do conhecimento curricular em programas de formação continuada sob o escudo e influência de diferentes vieses, objetivos e interesses. Tais relações em grande parte não se desvinculam da constituição histórica e social de suas políticas curriculares, antes, as refletem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2012). Por uma pedagogia comparada. In R. Cowen; Kazamias, A. M.; Ulterhalter, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: Unesco, CAPES.
- Altbach, Philip G.; Kelly, Gail P. (1986). Introduction: perspectives on comparative education. In: Altbach, Philip G.; Kelly, Gail P. (Eds.). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bardin, Laurence. (2012). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, Basil. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.



- Bernstein, Basil.(1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bereday, George Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bianchetti, Lucídio. (1995). (Orgs.) *A Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC. 1996.
- Brasil. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília.
- Brasil.(1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília:Ministério da Educação.
- Bray, M.; Adamson, B.; Mason, M. (2015). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro.
- Casagrande, Ieda M. K. (2015). *Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Casagrande, Ieda M. K. (2016). *A metodologia comparada como instrumento analítico de políticas públicas educacionais: a formação de professores em foco*. In: *Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada (2016)*. Coord. Ed. Teresa Terrón-Caro y Macarena Esteban Ibáñez. Sevilla: Edita Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- Franco, Maria C. (2000). *Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados*. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 72, Agosto.
- Gatti, Bernardete A. et al. (2011) . *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.
- Goodson, Ivor F. (2013). *Currículo: teoria e história*. 14 ed. Petrópolis: Vozes. Lourenço Filho, Manoel B. (2004). *Educação Comparada*. 3 Ed. Brasília: MEC/INEP.
- Santomé, Jurgó T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*.Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, Tomaz T. da. (1997). *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo na sociedade pós- moderna*. In: Silva, T. T. da. *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.



Redescubriendo el paradigma Ubuntu en educación: Contribuciones epistemológicas en Educación Comparada e Internacional

Lázaro Herrero, Luján

Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, España
lujan@usal.es

Resumen

Este trabajo plantea la necesidad de incluir paradigmas alternativos en los escenarios tanto, teóricos como metodológicos, propios de la Educación Comparada e Internacional, que sean menos positivistas, eurocéntricos, clasistas e individualistas.

En la búsqueda de comparación educativa, la hegemonía de análisis lineales, unidireccionales, credencialistas y centrados en sistemas de clasificación global, han caracterizado el devenir científico en el campo que nos ocupa, aspecto que nos lleva a cuestionarnos ¿qué estamos comparando?, ¿qué teorías estamos utilizando para entender los procesos educativos? y ¿qué políticas y prácticas educativas se están transfiriendo? Así pues, a través de estas líneas, defendemos la idea de una epistemología comparada necesitaría de enfoques holísticos, humanistas, centrados en el ser humano, que reconozcan la conexión e interdependencia entre las personas, y que discutan las relaciones asimétricas entre Occidente y el Sur global, así como los resultados de las mismas.

Es por ello que, el objeto de esta comunicación es el análisis del paradigma filosófico Ubuntu en cuanto a su significado de humanidad compartida, así como, el lugar que toma en la educación. Ubuntu es cosmovisión y por ello, se presenta como un marco de referencia colectiva, útil en la definición de relaciones en y entre fronteras locales y globales, de aplicación no sólo en territorio africano sino a nivel mundial. Presentamos los postulados educativos de este modelo paradigmático e intentamos establecer una vía convergente de investigación que puede contribuir al enriquecimiento y renovación epistemológica de la educación comparada e internacional. Todo ello, en un momento en el que ésta, la educación comparada, sigue siendo objeto de intensos debates, en los que se cuestiona su sentido y orientación como ciencia, al mismo tiempo que se destacan los desafíos a los que se enfrenta.

Abstract

This work raises the need to include alternative paradigms in the scenarios, both theoretical and methodological, typical of Comparative and International Education, which are less positivist, Eurocentric, classist and individualist.

In the search for educational comparison, the hegemony of linear, unidirectional, credentialist analyses centred on global classification systems have characterized the scientific evolution of the field in question, an aspect that leads us to ask ourselves: What are we comparing? What theories are we using to understand educational processes? What educational policies and practices are being transferred? Thus here we defend the idea of a comparative epistemology that would entail holistic, humanistic, person-centred approaches to recognize the connections and interdependence among people, and to discuss the asymmetric relations between the West and the global South, as well as the results thereof.

The aim of this communication is therefore the analysis of the Ubuntu philosophical paradigm regarding its meaning of shared humanity, as well as the place it occupies in education. Ubuntu is a worldview and therefore it presents itself as a collective frame of reference, useful in the definition of relationships in and between local and global borders, applicable not only in Africa but worldwide. We present the educational postulates of this paradigmatic model and try to establish a convergent research path which can contribute to the enrichment and epistemological renewal of comparative and international education. All this, at a time when comparative education continues to be the subject of intense debates, in which its meaning and orientation as a science is questioned, while at the same time highlighting the challenges it faces.

Palabras clave: Paradigma Ubuntu, epistemología, educación comparada, países colonizados, educación humanística.

Keywords: Ubuntu Paradigm, epistemology, comparative education, colonial countries, humanistic education.



“umuntu ngumuntu ngabantu”

Una persona es sólo persona a través de su relación con los demás.

El significado de «Ethos» colectivo del término Ubuntu ha sido a lo largo de la historia popularizado por varios autores. Fue quizás el periodista y novelista Jordan Kush Ngubane el que, en la década de 1950, situó el concepto en la vanguardia filosófica. Más recientemente, figuras como Nelson Mandela y el teólogo Desmond Tutu- ambos, Premios Nobel de la Paz- han apelado a Ubuntu para la articulación de la inclusión y la igualdad, es más, es posible que la mayor experiencia de aplicación de Ubuntu fuera la Comisión de Verdad y Reconciliación presidida por Tutu, establecida en Sudáfrica después de la abolición del apartheid.

El lugar de Ubuntu en la educación fue ampliamente analizado en un número especial de la *International Review of Education*, en el año 2016, que surgió a partir de las aportaciones de la 59ª conferencia anual de la Sociedad Comparada e Internacional (CIES) celebrada en 2015 en Washington D.C, y cuyo tema fue: «¡Ubuntu! Imaginar una educación humanista en todo el mundo». Explica Oviawe (2016), encargado de coordinar el monográfico, que el objeto de este foro académico fue el de proporcionar una visión crítica de los sistemas educativos europeos que se establecieron en sociedades colonizadas del Sur global, incluida África. Un encuentro que sirvió para vislumbrar y denunciar el hecho que la educación fuera conceptualizada, dibujada y aplicada como un instrumento de dominio. Ali A. Abdi fue uno de los académicos que participó en dicho evento, y relata en un reciente trabajo (2018) cómo ese foro de conocimiento le sirvió para darse cuenta de que podría estar surgiendo una perspectiva catalizadora de aspectos africanos incorporados a la investigación, lo que situaba a la filosofía africana Ubuntu en una posición emergente.

Redescubrir el paradigma Ubuntu significa otorgar a esta filosofía una posición de primera línea, en el sentido de volver a conocer sus postulados, quizás relegados a un segundo plano, y situarlos en el epicentro de la investigación. Se presenta pues, un marco teórico y cultural que enfatiza las conexiones humanas y la interdependencia a la vez que, va a guiar la investigación y la práctica del campo de la Educación Comparada e Internacional, ECI.

En este sentido, el trabajo presentado por Assie'-Lumumba (2016b) publicado en la *Comparative Education Review*, relaciona directamente el paradigma Ubuntu con la ECI y abre una puerta hacia el conocimiento de las nuevas teorías relacionales transformativas así como, reivindica la utilización de metodologías que comprendan la educación en las sociedades anteriormente colonizadas. Reclama el espacio educativo, en este caso, para África, que le permita evolucionar cultural e intelectualmente y frenar los efectos del legado colonial, definidos por la fuerza del eurocentrismo y la injusticia global propagada.

Es por ello, que esta comunicación, coge el guante lanzado por la autora citada anteriormente y pretende seguir en la misma línea de conocimiento que profundice en el significado de Ubuntu y muestre su relación con la ECI. Por ello, a través de estas líneas, defendemos la idea de una epistemología comparada necesitaría de enfoques holísticos, humanistas, centrados en el ser humano, que reconozcan la conexión e interdependencia entre las personas, y que discutan las relaciones asimétricas entre Occidente y el Sur global, así como los resultados de las mismas.

El trabajo se articula a través de tres epígrafes. En el primero se indaga en el significado de Ubuntu en cuanto a espíritu, ética y valor así como en el papel que toma en un momento crucial en devenir político de la República de Sudáfrica. El segundo apartado lo dedicamos a mostrar los desafíos a los que, a nuestro entender, se enfrenta la ECI en un momento en el que se cuestiona su sentido y orientación como ciencia a la vez que se le pide una adaptación ontológica a los cambios. Por último, situamos el lugar que Ubuntu ocupa en la educación, en contraposición a las tesis educativas del sistema globalizador neoliberal, imperante durante tiempo en las sociedades colonizadas, denunciar su fracaso como proyecto educativo de humanización y vislumbrar la posibilidad real de una educación humanística global apoyada en la educación humanística africana de Ubuntu.



1. ¿QUÉ ES UBUNTU? ETHOS COLECTIVO

“(…) there is a need for understanding but not for vengeance, a need for reparation but not for retaliation, a need for Ubuntu but not for victimization”
«(…) hay una necesidad de comprensión, pero no de venganza, una necesidad de reparación, pero no de represalias, una necesidad de ubuntu, pero no de victimización»
(Constitución de la República de Sudáfrica, 1993, Acta 200, epílogo)

La transición democrática en Sudáfrica estuvo cargada de importantes connotaciones emotivas (González Marrero, 2012) que, de alguna manera, le definen como un modelo de democratización singular, del que se ha hecho eco reiteradamente la ciencia política contemporánea. El paso de la Sudáfrica del apartheid- régimen político autoritario, colonialista y radical- propagador de segregación racial y de una «pigmentocracia dominada por los blancos» (Lyon, 1994, p.271) a un sistema de convivencia armónica implicó, no sólo el nacimiento de una constitución y la convocatoria de unas elecciones libres, sino la necesidad de reconstrucción de un país fragmentado política y socialmente.

La reforma constitucional de 1993, a partir de la cual todos los ciudadanos sudafricanos, independientemente de su raza, son iguales ante la ley, marcó un hito en este proceso de conversión. Precisamente, hemos abierto este epígrafe recogiendo un pequeño fragmento del texto constitucional en el que aparece la referencia a Ubuntu que si bien, no se explica en qué consiste, sí se aprecia cómo el espíritu del mismo, invade toda la orden reglamentaria. El extracto citado, refleja la necesidad imperante, a partir de la cual, la sociedad sudafricana tiene de mirar hacia delante, de tender puentes hacia la construcción a la vez que debe reparar heridas y unir a la ciudadanía. En definitiva, apela a la necesidad de Ubuntu y nos hace entender que éste va a ser una herramienta fundamental de reconciliación y construcción, un elemento clave en la superación de las divisiones del pasado.

No es la primera vez que el término Ubuntu aparece en la escena sociopolítica del continente africano. Gade (2011) sitúa las primeras referencias literarias al mismo a partir del año 1846 ligadas al estudio de culturas indígenas africanas, a la vez que, indica que el vocablo puede tener diferente significado en función del territorio y cultura contemplada. Añade que, la consideración de ubuntu como filosofía y humanismo africano emerge en la segunda mitad de los 90'y, demuestra en su análisis, cómo «ubuntu» llega a ser un objeto de especial interés y consideración durante los periodos políticos de transición (...) en Zimbabue y Sudáfrica» (p. 303).

La palabra Ubuntu tiene su origen en los dialectos locales del sur de África. Proviene de la lengua bantú (unidad lingüística de diferentes lenguas africanas) y relacionada con la expresión zulú: “umuntu ngumuntu ngabantu” y en mashi sería: “O'muntu ajirwa n'owabo”. Todas ellas, vienen a expresar la idea de que una persona se hace humana a través de otras personas.

Llegados a este punto cabría cuestionarse ¿qué es ubuntu? Y para ello, nos vamos a apoyar en la investigación realizada por el profesor Chistian Gade (2012), el cual, hace una distinción analítica entre dos grupos de respuestas obtenidas a partir de la pregunta (¿qué es para vosotros ubuntu?) que planteó a académicos sudafricanos de ascendencia africana. Aunque hay variaciones internas en las respuestas de un mismo grupo, señala que existe una constante común en el primer grupo a partir de la cual, Ubuntu es definido como una cualidad moral de la persona mientras que, en el segundo, se precisa como un fenómeno (una filosofía, una ética, una cosmovisión y un humanismo africano) según el cual, las personas están interconectadas. Destaca igualmente el autor cómo el concepto de «persona» ocupa una posición de vital importancia respecto a lo que los encuestados entienden por ubuntu en ambos grupos. Así, el primer grupo, hace alusión a una cualidad moral de la persona y sólo si eres persona puedes poseer esa condición ética, que es individual. Para el segundo grupo, es a través de la filosofía ubuntu, donde las personas se conectan entre sí y obviamente, si no eres persona, no vas a tener posibilidad ni vas a ser parte de esa conexión.

El intento de conceptualización del término que nos ocupa, nos lleva a constatar cómo ubuntu se contempla como una filosofía comunitaria, un código ético, que «(…) implica el reconocimiento incondicional de la singularidad y la pluralidad de cualquier ser viviente en el cosmos «(Botero Gómez p.87), lo que supone que (...) el individuo no es independiente del colectivo; más bien, la relación entre una persona y su comunidad es recíproca, interdependiente y mutuamente beneficiosa» (Oviawe, p. 3). Añade Sayers (2012) que «ubuntu es una antigua forma de vida que personifica la generosidad, calidez, inclusión y solidaridad que aún son típicas en muchas comunidades africanas». (p. 7). Ubuntu «significa humanidad o humano» (Cillerss, 2017, p.67) y para la ética africana, la única forma de desarrollar la propia humanidad es relacionarse con los demás de una manera positiva.



De estas concepciones, se desprende una visión de comunidad propia de la moralidad africana y que, dista de la acuñada en occidente (Metz & Gaie, 2010). Hacer, buscar comunidad y vivir en armonía sería la forma de relacionarse. No se trataría de adoptar una posición de sumisión al grupo, de adhesión a sus normas dominantes, sino de encontrar un camino interactivo de respeto y desarrollo de la comunidad en concordancia, a través de unas relaciones sociales cercanas y comprensivas dentro del grupo. Según Kakozi (2011) la aplicación práctica de estos pensamientos se puede apreciar, por ejemplo, en la proyección que sobre la familia se tiene en África ya que «ésta no se reduce solamente a papá, mamá e hijos, sino que se extiende a los demás miembros lejanos de la familia. En efecto, es muy común en África escuchar a alguien presentar a su prima o primo, como su hermana o hermano» (p.48). El concepto que se tiene de comunidad y de bien común hace que la persona se sienta arropada:

Una persona en Ubuntu está abierta y disponible a los demás, no se siente amenazada o está en competencia, como en el sistema capitalista. Parte de una adecuada seguridad en sí misma que proviene de saberse perteneciente a un todo mayor, común, donde se incluyen a sus ancestros, la naturaleza y animales, además de todos los seres humanos desde su familia, tribu y otras comunidades, tanto de los sujetos vivos, como sus ancestros, así como los sujetos naturales (Cárdenas, 2006, p. 563).

Por encima de todo, Ubuntu representa la reconciliación, está cargado de un potencial ávido para tender puentes, crear unidad entre las personas, las culturas, los espacios y los tiempos.

2. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL EN UN MARCO DESCOLONIZADO

Readers might wonder how CIE, which celebrates and tries to understand the diversity of education around the world, can continue to be influenced by colonial histories and Eurocentrism.

Los lectores podrían preguntarse cómo la ECI, que aclama e intenta comprender la diversidad de la educación en todo el mundo, puede seguir siendo influenciada por las historias coloniales y el eurocentrismo. (Takayama, Sriprakash y Connell, 2016, p.1).

Takayama, Sriprakash y Connell (2016) en su artículo titulado «hacia una Educación Comparada e Internacional Poscolonial», hacen una llamada a la comunidad comparativista y subrayan la necesidad de efectuar una profunda reflexión colectiva respecto a la forma en que el conocimiento de ECI se está produciendo y cómo transita a nivel global. Pretenden los autores mostrar y criticar la perdurable colonialidad existente en el campo, así como hacer una invitación hacia la implementación de una práctica científica que escape a los dominios epistemológicos del Norte global:

Cuando figuras tan influyentes como Marx, Durkheim y Weber, y estudiosos más contemporáneos como Luhmann, Foucault, Bourdieu, Giddens y Beck, muestran una falta de comprensión de la colonialidad y, por lo tanto, una comprensión defectuosa y parroquial¹ de la modernidad, y los estudiosos en ECI que han utilizado sus teorías, también se ponen en tela de juicio. Cuando se considera que los modelos científico-sociales de la globalización son eurocéntricos, y cuando se reconoce que las comprensiones defectuosas y parroquiales de la modernidad se han proyectado sobre el resto del mundo, un momento de profunda reflexión parece estar justificado para nuestro campo (Takayama, Sriprakash y Connell, 2016, p.4)

Encuadra García Ruíz (2012b) las teorías poscolonialistas en un marco de pensamiento posestructuralista, a partir del cual, el papel y significado de los elementos culturales y locales en el proceso de cambio educativo, toman especial relevancia. Añade la autora que «la teoría postcolonial (...) revela una gran sensibilidad por las cuestiones del contexto, la cultura y la diferencia. (...). La teoría postcolonial posee un gran potencial para clarificar las relaciones entre la globalización, el contexto y la diferencia» (p.135). Destacan Espejo, Beltrán, Lázaro y García (2014) igualmente, la relevancia que toman los enfoques poscoloniales, a la vez que, los sitúan en dos niveles diferentes de interpretación.

¹ En este caso, el término parroquial hace alusión al hecho de que los trabajadores, investigadores se identifican no tanto con su profesión sino con las organizaciones para las que trabajan.



Por un lado, aquella posición que define esta orientación desde el punto de vista de las identidades culturales y su relación con la escuela y, por otro, el que los enmarca en un contexto de relativismo cultural, a partir del cual se ponen en duda la primacía de los valores formados en el «Oeste».

Como sabemos, el campo de la ECI estuvo dominado en el pasado por los imperativos de Europa y América del Norte. Rui (2010), nos recuerda la importancia que tiene en la realización de estudios comparados, el conocimiento de las tendencias y cómo éstas van cambiando en búsqueda de perspectivas alternativas que se distancien de ese predominio científico que ha impregnado el campo:

Muchos estudiosos tuvieron su origen en Occidente, mientras que muchos investigadores no occidentales fueron entrenados en instituciones occidentales. Sus intereses de investigación fueron, en su mayoría, motivados por las preocupaciones normativas de mejorar sus propios sistemas educativos y los deseos modernistas de ayudar al «sur» a lograr el desarrollo (Rui, 2010, p.317).

Es por ello, que esta primacía epistemológica occidental viene siendo cuestionada por posiciones alternativas que, se sitúan próximos a la ciudadanía mundial del sur. Destaca Collado (2016) la existencia emergente de una «epistemología del sur» promovida «entre pensadores que reivindican la presencia del sur global para transgredir el paradigma de imposición epistémica occidental de la sociedad globalizada actual» (p. 141) y añade, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos que esta epistemología «se asienta en tres orientaciones: aprender que existe el Sur; aprender a ir para el Sur; aprender a partir del Sur y con el Sur» (p.141).

El desarrollismo es uno de los postulados que identifica Garrido (2012) como básicos en el devenir de los estudios comparados tras la segunda guerra mundial y se refiere al mismo como el «mito del desarrollo». El estudio de sistemas nacionales de educación en busca de eficacia, ha llevado a los comparativistas a desempeñar un papel relevante en el establecimiento de sistemas educativos en sociedades colonizadas bajo el manto de un paradigma modernista de progreso y desarrollo. Abdi (2015) mantiene que la presencia de la retórica del desarrollo ha descontextualizado socioculturalmente a los individuos de estas sociedades, doblegados a un sistema individualista que les insta a ser competitivos entre ellos en la búsqueda de una prosperidad definida por parámetros modernos. Competencia y desigualdad sería el resultado de todo ello.

Explica de una manera muy clarificadora Bray (2010) el hecho de que, los encargados del diseño de políticas educativas buscan prácticas «dignas de tener en cuenta» y lo hacen en un plano cargado de prejuicios que van a condicionar el tipo de lugar elegido para llevar a cabo la investigación. Así pues, el idioma del país, los lazos políticos establecidos y las percepciones sobre jerarquía que se tengan, van a condicionar la búsqueda de comparación, así como el territorio y unidad objeto de la misma:

(...) países que ya han alcanzado el desarrollo económico tienden a observar a aquellos que han logrado un nivel similar de progreso. Funcionarios de países industrializados no indagan, en general, ideas y modelos en países emergentes, aunque en ocasiones deberían hacerlo. (Bray, 2010, p. 42).

Va más allá Benjamín Piper (2016) cuando sentencia categóricamente que el campo de la Educación Internacional está roto y, señala directamente a los actores principales del desarrollo educativo, como los causantes de esa fractura, acusándolos de «no cuestionar suficientemente las dinámicas de poder que sustentan el desarrollo de la educación» (p. 101). Resalta el «mal» de una hegemonía occidental a partir de la cual se generan desequilibrios de poder que, conducen a que las prácticas de desarrollo educativo se promuevan desde un plano unidireccional en el que los expertos no tienen en cuenta el contexto, no se preocupan por conocer el lugar y no aprecian la cultura local.

En un intento de arrojar luz en el ámbito de la educación internacional y el desarrollo educativo, continúa el autor anteriormente mencionado, sugiriendo prácticas que podrían contribuir al avance del campo, así como al freno de la expansión de programas educativos dominantes. Así, resalta la necesidad de cultivar la humildad entre los técnicos de la educación, que sean éstos capaces de apreciar lo positivo de la experiencia que puedan tener los técnicos nativos como grandes conocedores de la cultura local. Revisar y flexibilizar los procesos de investigación para dar cabida a profesionales femeninas, a expertos locales y minorías étnicas. Todo ello, requería un cambio de la actitud de los profesionales y, aseguraría una armonía relacional entre Occidente y el Sur Global.



Se encuentra igualmente la ECI evocada a revisar y cuestionar las relaciones con su objeto de estudio ya que no tiene cabida que éste (su objeto) esté delimitado por el Estado nacional. Sabemos que la educación comparada «nació en una época en que los estados-nación eran los actores principales de las políticas y prácticas educativas» (Acosta y Ruiz, 2015, p.15). Sin embargo, «la globalización ha acentuado la importancia del lugar y la ubicación» (García Ruiz, 2012 a, p.58), «los llamados fenómenos globales se extienden más allá de regiones y naciones» (López, 2008, p. 5). Y así lo constata Larser (2010) al referirse al «giro espacial» en las ciencias sociales lo que hace desafiar al área epistemológica «a desarrollar nuevas vías de teorización respecto a espacios, lugares y ubicaciones en el campo comparativo» (p.6).

Así pues, destacan Takayama, Sriprakash y Connell (2016) cómo la ECI se encuentra en un momento de desafío de sus puntos de vista convencionales, a partir del cual, se están proponiendo proyectos que, descentralizan el Norte global en la búsqueda y proyección de conocimiento. Y así lo recogen los propios autores:

Los estudiosos contemporáneos han propuesto proyectos de conocimiento que descentran el Norte global en la producción de conocimiento, socavan las relaciones desiguales de poder que naturalizan la división intelectual del trabajo, provincializan la ontología y epistemología universal que sustentan el conocimiento oficial y revalorizan los conocimientos que han sido subyugados por la hegemonía global (p.13).

Estos cambios iniciados se pueden observar, por ejemplo, en el papel que tiene el estudio de las culturas, que retoman una posición céntrica como unidad de comparación, ya que, «pocos podrían negar que los factores culturales están asociados con algunos aspectos de la educación y la influyen» (Mason, 2010, p. 207). Conocer y comprender la cultura local es esencial para garantizar la implementación de programas educativos, por lo que desconocer u obviar aspectos culturales de la comunidad, va a desembocar en el fracaso de éstos. Reconocer la delicada herencia que emana en el núcleo de cada cultura nos lleva a entender que uno no puede comprender las dinámicas educativas si no toma en cuenta los entornos sociales y culturales.

3. EL LUGAR DEL PARADIGMA UBUNTU EN LA EDUCACIÓN. POSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS EN EL ÁMBITO COMPARADO E INTERNACIONAL

«(...) there is a place for an Ubuntu philosophy in education both in Africa and around the world»
«(...) hay un lugar para una filosofía Ubuntu en educación, tanto en África como alrededor del mundo» (Oviawe, 2016, p.2-3).

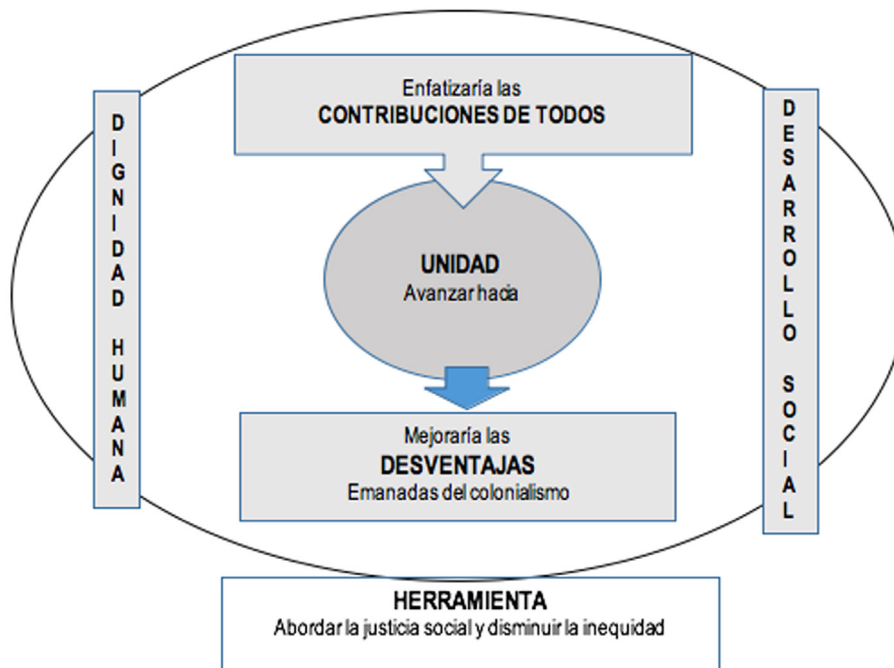
Figueras (2010) en su libro, en el que indaga sobre cómo fue posible que Sudáfrica celebrara un evento de tal magnitud como puede ser un Mundial de Fútbol-2010- siendo un país gobernado durante mucho tiempo por un régimen de minoría blanca opresor y generador de racismo-, muestra este hecho como un ejemplo de entendimiento y unión social. En su relato contempla que ubuntu, es una filosofía que se puede aplicar al deporte, a la empresa, a la vida cotidiana y... ¿a la educación? Esta es la cuestión que desde este trabajo nos planteamos. ¿Es posible una educación ubuntu en la actualidad?, ¿puede la filosofía ubuntu proporcionar perspectivas epistemológicas alternativas en el campo de la ECI?

La filosofía Ubuntu promueve el humanismo que, conceptualiza al mundo como un sistema complejo e interdependiente. Tal y como mostramos en la figura 1, Ubuntu fomenta una educación humanística que enfatiza las contribuciones colectivas para el aprendizaje de todos. El fin es el avance hacia la unidad. Sería una educación que conduciría al desarrollo social, que mira hacia nuevas posibilidades de bienestar social. Una filosofía y práctica de la dignidad humana.



Desarrollo humano y progreso social requieren de un avance de las capacidades humanas que vendría de la mano de un conocimiento superior. Nos sitúa Assié-Lumumba (2016b) ante la noción de conocimiento superior en un contexto global, y lo define «como la suma de la sabiduría colectiva adquirida a lo largo de la historia y enriquecida con nueva información, que sirve como una brújula de la sociedad» (p.11). Requiere, que la persona esté abierta y disponible para los demás, sin que se sienta amenazada por las capacidades de los otros ya que, «la interdependencia humana y la coexistencia parecen ser la forma más apropiada de articular el concepto» (waghid, 2018, p. 56) de educación humanística Ubuntu.

Figura 1. Educación humanística de Ubuntu.

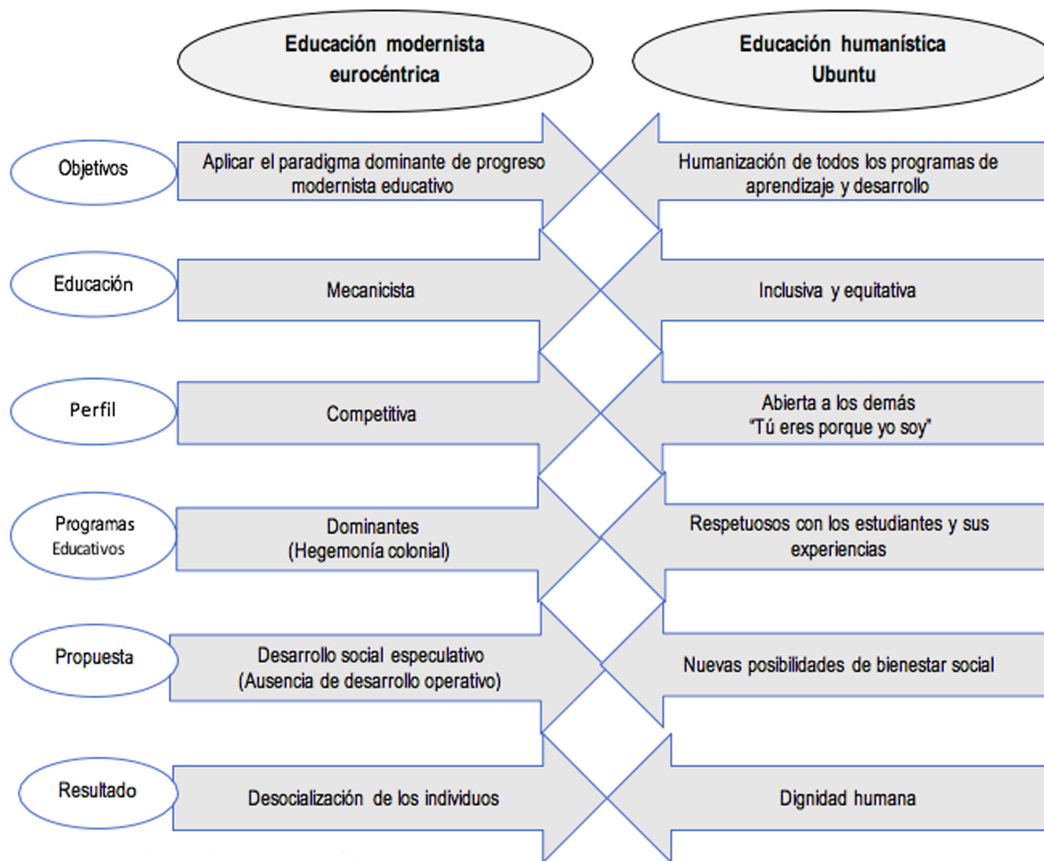


Fuente: elaboración propia a partir de Abdi (2015).

La búsqueda de una educación humanística en Ubuntu pretende frenar el predominio de tendencias dominantes procedentes de un enclave euronorteamericano a partir del cual la educación ha sido utilizada como instrumento para crear ciudadanos «colonizados». La figura 2 ilustra el contraste existente entre los postulados de la educación modernista propia de la globalización neoliberal y los que establece la filosofía Ubuntu que, acepta de manera incondicional la humanidad plena del otro y de todos. Encuentra la educación humanística de Ubuntu su naturaleza en el diálogo entre pueblos y civilizaciones, busca el consenso y la convergencia de ideas.



Figura 2. Educación humanística Ubuntu frente a Educación globalizadora neoliberal.



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, la educación humanística de Ubuntu, pretende recuperar historias usurpadas y culturas anuladas por el peso colonial. Intenta mostrar que, la utilización de la educación para crear el «ideal de persona» según las tesis imperialista, ha sido y es, un planteamiento erróneo ávido de injusticia social. Su conocimiento nos va a permitir que los focos investigadores iluminen espacios emergentes, posibilidades de ajustes epistemológicos en la ciencia comparada, que no anulan los preceptos existentes. Ubuntu puede impactar en el campo que nos ocupa, que tiene la capacidad de cambiar el enfoque educativo prevaleciente:

El punto es que existe un marco teórico y cultural que, si se aplica, tanto en África como a nivel mundial, puede considerarse universalmente aceptable y beneficioso. Infundir en la globalización que hasta ahora se alimenta de la dependencia, la marginación y la «codicia» la noción de nutrir el bienestar colectivo o sembrar las semillas de la posibilidad real de colapso colectivo parece crucial (Assié-Lumumba 2016b, p.16).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos pretendido conocer los postulados de un paradigma filosófico que, si bien es originario de África, perfectamente pueden sus principios presidir una educación humanística e incluso, servir de base para el desarrollo epistemológico del campo de la ECI. Recordemos que nos encontramos en un momento en el que, la ECI sigue siendo objeto de intensos debates, a partir de los cuales se cuestiona su sentido y orientación como ciencia, al mismo tiempo que se destacan los desafíos a los que se enfrenta en una sociedad globalizada.

Es de sobra conocido que el fenómeno de la globalización ha repercutido directamente en los patrones de difusión del conocimiento. El legado epistemológico del colonialismo dibuja el empobrecimien-

to de las ciencias sociales que se ven evocadas a su revisión a fin de cuenta de poder enfrentarse a los desafíos de carácter social y cultural inducidos por el propio fenómeno.

Los paradigmas dominantes han definido su propio concepto de aprendizaje y de desarrollo a la vez que, han normalizado las teorías y prácticas occidentales como patrón explicativo de las dinámicas mundiales, desnormalizando y ocultando todo aquello que se escapara de ese marco.

En toda esta maraña, se presenta el paradigma Ubuntu, como una perspectiva de conocimiento indígena africano, a partir del cual, se pretende mirar hacia el diálogo entre los pueblos y civilizaciones así como la búsqueda de un consenso en la convergencias de ideas, sumar la sabiduría colectiva que, en ningún caso va a significar jerarquía. Pretende, mostrar a los trabajadores del campo de la ECI, que otras vías de búsqueda de conocimiento son posibles, y no sólo viables, si no necesarias. Que la búsqueda de comparación debe ir más allá de los preceptos establecidos hasta ahora. Que es bueno que los comparativistas se cuestionen ¿qué están comparando y dónde lo están haciendo? Un análisis crítico que insta al cambio de las formas de trabajo y la interpretación de resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi, A. A. (2015). Ubuntu as a platform for humanist education: An introduction. Recuperado de: <http://cies2015.org/response-abdi.html>.
- Abdi A. A. (2018). The Humanist African Philosophy of Ubuntu: Anti-colonial Historical and Educational Analyses. In: Takyi-Amoako E., Assié-Lumumba N. (eds) *Re-Visioning Education in Africa: Ubuntu-Inspired Education for Humanity* (pp.18-34). Palgrave Macmillan.
- Acosta, F y Ruiz, G. (2015). Estudio introductorio. En G.R. Ruiz, y F. Acosta. (eds). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp.15-26). Barcelona: Octaedro.
- Assié-Lumumba, N. T. (2016a). Evolving African attitudes to European education: Resistance, pervert effects of the single system paradox, and the ubuntu framework for renewal. *International Review of Education*, 62 (1), 11-27.
- Assié-Lumumba, N. T (2016b). The Ubuntu Paradigm and Comparative and International Education: Epistemological Challenges and Opportunities in Our Field. *Comparative Education Review*, 61(1), 1-21.
- Bray, M. (2010). Actores y propósitos en Educación Comparada. En M. Bray; B. Adamson & M. Mason. *Educación Comparada. Enfoques y Métodos* (pp. 39-64). Buenos Aires: Granica.
- Botero Gómez, P. (2015). Subjetividades colectivas y prácticas de paz en contextos de guerra. Una perspectiva desde la psicología política decolonial. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 20, 71-90.
- Collado Ruano, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* Año IX, N.ºXVII, 137-158.
- Cárdenas Oñate, M. (2016). Ubuntu Voz palenquera de múltiples colores Hacia una argumentación metafórica cimarrona. *Discurso & Sociedad*, 10 (4), 559-587.
- Carnoy, Martin. 2006. «Rethinking the Comparative—and the International.» *Comparative Education Review* 50 (4): 551–70.
- Cillerss, J. (2017). Ubuntu or into? South African perspectives of preaching. In J. Dreyer, Y. Dreyer, E. Foley, & M. Nel. (eds.). *Practicing Ubuntu. Practical theological perspectives on Injustice, Personhood and Human Dignity*, pp.67-77. Zürich: LIT VERLANG GmbH & Co.
- Espejo, L. B, Beltrán, JC, Lázaro, L y García, E. (2014). Preface. L. Vega Gil. (Ed.) *Empires, Post-Coloniality and Interculturality* (pp. 7-8). The Netherlands: Sense Publishers, CESE.
- Figueras, A. (2010). UBUNTO. Sudáfrica. El triunfo de la concordia. Barcelona: Plataforma editorial.
- Gade, C. B. N. (2011). The historical development of the written discourses on Ubuntu. *South African Journal of Philosophy*, 30(3), 303-329.
- Gade, C. B. N. (2012). What is Ubuntu? Different interpretations among South Africans of African Descent. *South African Journal of Philosophy*, 31(3), 484-503.
- García Ruiz, M. J. (2012a). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20,41-80.



- García Ruiz, M. J. (2012b). La educación comparada ¿es una disciplina moderna o postmoderna? En J.L. García Garrido; M. J. García Ruíz y E. Gavari Starkie. *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 103-147). Madrid: UNED.
- González Marrero, S. (2012). La democracia en Sudáfrica. *Revista Española de Ciencia Política*. (28), 55-84.
- Kakozi Kashindi, J. B. (2011). Una comparación entre «ubuntu» como antología relacional en la filosofía africana bantú y el planteamiento «nosótrico». Su relevancia en estudios sobre afrodescendencia. *Europeans Reviews* (5), 46-57. Recuperado de: <http://www.ieeiweb.eu/wp-content/uploads/2016/01/n5.pdf>.
- Larsen, M. (2010). New thinking in Comparative Education. Editorial Introduction. In M. Larsen. (Ed.) *New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 1-14). The Netherlands: Sense Publishers.
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5, (1), 1-9 Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/lopez.pdf>.
- Lyon, P. (1994). Democratización en Sudáfrica. *Anuario Internacional CIBOD*, 271-282.
- Mason, M. (2010). La comparación de culturas. En M. Bray; B. Adamson & M. Mason. *Educación Comparada. Enfoques y Métodos* (pp. 207-247). Buenos Aires: Granica.
- Metz, T & Gaie, J. B. R. (2010). The African ethic of Ubuntu/Botho: implications for research on morality, *Journal of Moral Education*, (39)3, 273-290, DOI: 10.1080/03057240.2010.497609.
- Oviawe, JO. (2016). How to rediscover the ubuntu paradigm in education? *International Review of Education*, 62, (1), 1-10.
- Piper, B. (2016). International education is a broken field: Can ubuntu education bring solutions? *International Review of Education*, 62 (1), 101-111.
- Rui, Y. (2010). La comparación de políticas. En M. Bray; B. Adamson & M. Mason. *Educación Comparada. Enfoques y Métodos* (pp. 295-320). Buenos Aires: Granica.
- Sayers, H. (2012). Ubuntu! El espíritu de la humanidad. Redescubriendo el arte de vivir juntos en armonía. Omán: Oasis Human Resources Department. Recuperado de: <http://www.livingvalues.net/resources/Ubuntu/Ubuntu-spanish.pdf>.
- Takayama, K; Sriprakash, A & Connell, R. (2016). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 61 (S1), 1-24.



A figura do outro na educação comparada

Amarildo Luiz, Trevisan

Universidade Federal de Santa Maria – RS/Brasil
trevisanamarildo@gmail.com

Catia Piccolo Viero, Devechi

Universidade de Brasília - DF/Brasil
catiaviero@gmail.com

Gionara, Tauchen

Universidade Federal do Rio Grande – RS/Brasil
giotauchen@gmail.com

Resumen

Los estudios comparados en educación buscaron, históricamente, atender diferentes preocupaciones y abordajes teóricos pasando por la comparación de las semejanzas y diferencias entre los sistemas educativos nacionales, como estrategia para orientar las reformas educativas, hasta los estudios que buscan la producción de sentidos y de solidaridades simbólicas. Por esto, el artículo pretende destacar los rastros históricos de los estudios comparados para contextualizar la evolución de sus discusiones hasta el presente. El estudio, de naturaleza teórica, es referenciado en el abordaje hermenéutico-reconstrutivo de Habermas (2003; 2004). La actualidad de la educación comparada revela que la comprensión científica ha exigido la investigación de contextos diversificados para dilucidar problemas comunes. De este modo, entendemos que al estudiar los problemas educacionales, esta puede, por medio del discurso con el otro, encontrar caminos cada vez más adecuados a nuestras experiencias junto al mundo vivido.

Resumo

Os estudos comparados em educação buscaram, historicamente, atender diferentes preocupações e abordagens teóricas passando pela comparação das semelhanças e dessemelhanças entre os sistemas educativos nacionais, como estratégia para orientar as reformas educativas, até os estudos visando à produção de sentidos e de solidaridades simbólicas. Por isso, o artigo objetiva colocar em relevo os rastros históricos dos estudos comparados para contextualizar a evolução das suas discussões até o presente. O estudo, de natureza teórica, é referenciado na abordagem hermenéutico-reconstrutiva de Habermas (2003; 2004). A atualidade da educação comparada revela que a compreensão científica tem exigido a investigação de contextos diversificados de modo a elucidar problemas comuns. Desse modo, entendemos que ao se debruçar nos problemas educacionais, ela pode, por meio do discurso com o outro, encontrar caminhos cada vez mais adequados às nossas experiências junto ao mundo vivido.

Palabras clave: educación comparada; aprendizaje comunicativo; discurso, hermenéutica.

Palavras-chave: educação comparada; aprendizagem comunicativa; discurso; hermenêutica.

A FIGURA DO OUTRO NA EDUCAÇÃO COMPARADA

“A relação ao Outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatismo não pode abrir mão, mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade” (Malet, 2004, p. 1319).

Considerações iniciais

Os fenômenos de interdependência cultural e econômica (globalização), o enfraquecimento do Estado-Nação, a internacionalização da educação, o reconhecimento de problemas transculturais e a con-

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.100>



solidação de territórios indenitários supranacionais e infranacionais vêm potencializando a ampliação dos estudos em educação comparada. Historicamente, o campo esteve voltado ao atendimento de diferentes preocupações e abordagens teóricas passando pela comparação das semelhanças e dessemelhanças entre os sistemas educativos nacionais, como estratégia para orientar as reformas educativas, chegando hoje aos estudos visando à produção de sentidos e de solidariedades simbólicas.

Da mesma maneira que as Ciências Sociais e Humanas, e influenciada por essas, a Educação Comparada passou por um movimento primeiro de pertença e, depois, de oposição ao modelo positivista de ciência, expressando diferenças significativas na concepção de sujeito e objeto, natureza e cultura, particular e universal, local e global. Atualmente, embora alinhavada em diferentes enfoques epistemológicos, ideológicos e metodológicos, manifesta-se, de forma mais enfática, pelo deslocamento dos interesses de estudo dos sistemas educativos nacionais para a compreensão de processos históricos constituídos por sentidos discursivos. Pode-se dizer que a Educação Comparada passou de uma lógica de comparações e julgamentos, seguida de intervenções e direcionamentos para a compreensão dos contextos socioculturais. Segundo Malet (2004), por tempos, o discurso comparatista ignorou o outro, “[...] fazendo dele um objeto, muito mais frequentemente do que tentou compreendê-lo” (p. 1319). Segundo Hermann (2014, p. 479), essa situação se deve à herança da metafísica ocidental baseada na filosofia da identidade que criou os dualismos presente em nossa cultura, como corpo e alma, civilização e barbárie, razão e desrazão, a qual “tende a ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações: o bárbaro, o selvagem, o infiel”. Por isso, um dos desafios atuais da investigação comparada é tentar enxergar além dessa visão metafísica e perceber o outro enquanto interlocutor em pé-de-igualdade no trato com o mundo.

Mas em um cenário de globalização da economia e de internacionalização da educação, onde a transposição de modelos educacionais, de forma descontextualizada, é frequente, como fazer comparações não por meros interesses ou especulações de instituições ou países, mas pela vontade de aprender com o outro sobre educação? No contexto em que as estruturas informacionais e os indicadores de desempenho tornaram-se o princípio de inteligibilidade da coesão social, é possível a realização de trabalhos que interpelem e renovem os discursos educacionais pela possibilidade de troca discursiva entre atores educacionais em distintos espaços e contextos?

Evidenciamos, nesses questionamentos, a necessidade de dar continuidade à discussão da educação comparada enquanto campo teórico-metodológico, reintroduzindo o debate sobre a figura do outro a partir da concepção discursiva de Jurgen Habermas (2003; 2004). Referenciando-se na abordagem hermenêutico-reconstrutiva objetivamos, inicialmente, descrever sucintamente e interpretar alguns dos rastros históricos dos estudos comparados no sentido de contextualizar a evolução dos debates para, então, potencializar a discussão sobre o outro a partir das contribuições da racionalidade comunicativa proposta por esse autor. Nos propomos a realizar uma incursão filosófica voltada ao fortalecimento conceitual do campo, rosbutecendo, a partir da racionalidade comunicativa, os fundamentos que apoiam os seus objetivos. Objetivamos que no confronto entre interpretações já existentes no campo, a comparação possa ser pensada com propósito de aprendizagem mútua por meio da conversação com o outro. Ou seja, sem ficar dependente da determinação do limite dos sentidos, busca se inserir num processo de resolver problemas comunicativamente. Tal foi a guinada dada pelo autor em relação à hermenêutica filosófica, ou seja, aprender não somente com a fusão dos limites dos horizontes, mas perceber nesses horizontes potencialidade argumentativa capaz de validação de saberes.

Da criação à nova organização da Educação Comparada

Os primórdios da Educação Comparada são ligados ao período do pós-iluminismo, século XIX, marcado pelos empreendimentos de Marc-Antoine Jullien de Paris e pelos discursos dos formuladores e reformadores de políticas educacionais na Europa e nos Estados Unidos (Göergen, 1991; Carvalho, 2014). Jullien de Paris intencionava estruturar uma ciência da Educação Comparada que, fundada na fé do progresso científico e no sistema político do Estado-Nação, configuraria uma ciência quase positivista (Kazamias, 2012; Monarca, Lourenço Filho, 2004). Acreditava que a Educação Comparada deveria centrar-se em fatos e observações objetivas, com a aplicação de métodos e técnicas das ciências positivas, tendo por objetivo aprimorar a educação. Pautados por uma concepção neutral de ciência, os comparatistas buscavam definir princípios universais, os quais poderiam ser utilizados de forma generalizada em qualquer contexto (Rezende, Isobe, Moreira, 2013; Göergen, 1991; Franco, 2000; 2009). Malet (2004, p. 1303) analisa que “os dois primeiros componentes apontados no



discurso comparatista – o determinismo e o pragmatismo – abrangem quatro tipos de abordagens: positivista e “naciocentrista”, por um lado, e evolucionista e intervencionista, por outro”, constituindo o programa científico e societal da modernidade. A comparação, erigida como princípio metodológico para a abordagem naturalista dos fatos, tomava como objeto de estudo os sistemas educativos nacionais como unidades de análise estável e independente, caracterizando uma “concepção descritiva e estática do conhecimento” (Malet, 2004, p. 1304).

Na intenção de explicar os sistemas educativos nacionais, os comparatistas passam a interessar-se por desvendar os princípios de sua organização. Menos preocupada em fornecer um método para o campo, mas ainda influenciada pelo positivismo, a abordagem “naciocentrista” intencionava caracterizar e conhecer os sistemas educativos estrangeiros como um meio para melhor organizar e prosperar o seu próprio sistema educativo (Carvalho, 2014). Contudo, no início do século XX, são tecidas advertências sobre a importação ou transposição de modelos educativos, em contextos culturais diferenciados. É por isso que Monarcha e Lourenço Filho (2004, p. 25) vão denotar que “até a guerra de 1914-1918, os estudos comparativos de educação ofereceram feição eminentemente descritiva”.

No entanto, os primeiros movimentos da Educação Comparada, marcados por intenções progressistas e modernizadoras, serão transformados pelas necessidades de reconstrução e de reforma da educação no pós-segunda guerra mundial. Malet (2004, p. 1307) destaca que as nações “[...] investiram a Educação Comparada como um ideal de intercompreensão e de pacificação das relações internacionais, o qual favoreceu a criação dos principais organismos internacionais”. As preocupações de solidariedade das nações situam o componente pragmático do projeto moderno de unificação nacional. Com essa tendência de convivência pacífica, a Educação Comparada é utilizada como ferramenta para a tomada de decisões e instrumento para as políticas reformadoras. Cabe-nos salientar que essa tendência reveste-se, ainda, de maior significado se considerarmos que “o Estado continua a ser o principal agente de seleção e tradução dos imperativos globais [...]. Assim, a seleção e a tradução de imperativos educacionais globais são, principalmente, processos locais que estão sujeitos às restrições de atores e de condições locais” (Law, 2012, p.315).

Distanciando-se da ambição de generalização e o consensualismo, mas ainda buscando a cientificidade do projeto original, a Educação Comparada, na abordagem do evolucionismo social, investe suas forças na fé do desenvolvimento social e na resolução dos problemas dos contextos. Do mesmo modo, amplia-se o interesse pela assistência econômica e tecnológica aos países em desenvolvimento. Essas perspectivas, fortemente vinculadas e financiadas pelos organismos internacionais, caracterizam-se pelo uso de pesquisas quantitativas sistemáticas como ferramenta para o planejamento educacional (Matheou, 2012).

Malet (2004, p. 1309) considera que essa tendência dos organismos internacionais “é de certa forma menos pragmática, pois mais descritiva”, preocupando-se em avaliar e acompanhar as reformas educacionais e melhorar os sistemas de informação, revelando-se mais intervencionista. Neste movimento de avaliação da eficiência dos sistemas educativos verifica-se a imposição de um espaço ampliado (mundial) para a compreensão dos fenômenos educativos, simplificando as especificidades das culturas e histórias nacionais, os quais favoreceram os paternalismos e assistencialismos econômicos e políticos, bem como a vigência de modelos de sujeição.

Difícilmente conciliáveis, os interesses e as práticas discursivas dos diferentes atores sociais, os quais se vinculam em maior ou menor incidência às abordagens até aqui contempladas, constituíram um fator de fragilização do campo e um terreno fértil para o comparatismo crítico. Nesse sentido, estrutura-se a concepção crítica, fundamentada no marxismo como uma reação contra as concepções consensualistas que incorporam formas contemporâneas de colonialismo. Neste enfoque, os processos de mudança social são o principal tema em estudo. Os comparatistas, vinculados a esta abordagem, são contra as ações realizadas pelas organizações internacionais e pelas políticas conduzidas para os países do terceiro mundo, pois estas, ligadas ao funcionalismo estrutural, “seriam responsáveis pela legitimação de uma ordem social injusta que internamente se manifestava na manutenção das desigualdades e externamente na criação de situações de dependência” (Ferreira, 2009, p. 156). No plano metodológico, os estudos expressam o deslocamento da concepção exógena da comparação para o esclarecimento dos fenômenos educativos locais vistos a partir da totalidade social.

Apostando numa perspectiva sócio-histórica de Educação Comparada, e influenciado pelas diferentes perspectivas de autores como Ricoeur, Foucault e Habermas, surge no campo a abordagem histórico-hermenêutica propondo a análise não dos fatos em si, mas dos seus sentidos históricos, se debruçando sobre as comunidades discursivas entendidas como saberes particulares historicamente



formados. Desconfiando das ideologias progressistas e exógenas que, por muito tempo, trabalharam o campo, essa tendência contemporânea substituiu progressivamente um modelo contextual e pragmático por um modelo textual que traduz a centralidade do discurso na construção dos fenômenos educativos. A ideia é compreender a natureza subjetiva e os sentidos que lhes são atribuídos pelos diferentes atores (individuais e coletivos) nos seus imaginários sociais e também compreender o universal e o particular, não como dois processos distintos, mas derivados de um mesmo processo histórico (Carvalho, 2014).

Podemos dizer desse modo que o campo da Educação Comparada expandiu sua perspectiva de análise, estando não mais restrito aos meios geográficos e políticos, mas imerso na multiplicidade de práticas discursivas que oferecem sentidos às comunidades humanas. Não objetiva identificar pontos comuns e incomuns, mas significados culturais que se convergem nos e entre os espaços. Sendo assim, o movimento crítico das concepções objetivas e fechadas, somado à inclusão do outro enquanto inteligibilidade, sentido e identidade, influenciaram, de forma decisiva, as suas discussões e os encaminhamentos (Carvalho, 2014, Franco, 2000). O entendimento é de que não existe uma objetividade que garanta a ação correta dos sujeitos, mas sim campos de significados construídos em situações e realidades específicas por meio de práticas discursivas.

Neste sentido, Cowen (2012) considera que um dos esforços da Educação Comparada tem sido redefinir conceitos interpretativos para a compreensão das novas relações entre o nacional, o internacional e o global. Explica que na Educação Comparada, “ler o global” “[...] significa a seleção de uma agenda de trabalho acadêmico, a identificação de ansiedades e perplexidades inseridas em uma interpretação das partes estrangeiras do mundo que são vistas – no sentido de que tais localidades tornam-se deliberadamente visíveis” (Cowen, 2012, p. 391). Afirma que “o problema clássico da educação comparada é constituído de três momentos: (i) transferência; (ii) tradução – o problema duplamente osmótico da inclusão de ideias, princípios, políticas e práticas educacionais em um lugar e de inseri-los em outro contexto social” e “[...] (iii) a transformação do fenômeno educacional, à medida que cresce socialmente, osmoticamente nesse novo contexto social” (Cowen, 2012, p.409-410).

Podemos dizer que as transformações da Educação Comparada foram desencadeadas por um conjunto de críticas à racionalidade moderna, sendo marcadas, principalmente nos últimos tempos, pelo reconhecimento do outro ou do estranho enquanto texto a ser compreendido. Na sequência de denúncias e propostas, autores de diferentes linhas teóricas perceberam a heterogenia e a diversidade da cultura mundial, passando a reclamar ressignificação da vida a partir das múltiplas formas discursivas. Trata-se de uma mudança que envolve uma série de contraposições carregadas de implicações práticas e teóricas e que representa o foco das discussões atuais apresentadas pelas diferentes abordagens teóricas que dão base aos estudos comparativos. Segundo Malet (2004, p.1318), “[...] está claro que um componente fundador do projeto e do discurso comparatistas está em vias de ser (re) pensado de acordo com as mudanças civilizacionais contemporâneas [...], a educação comparada não pode abrir mão, é a figura do Outro”.

Nesse cenário, os desafios atuais da Educação Comparada se colocam, principalmente, no campo da percepção do outro e de suas diferenças culturais e imaginárias como um outro e não idêntico a si mesmo. Não é mais pretensão da maioria dos estudos copiar modelos estrangeiros, como buscou Isaacs Kandel (1933), por meio da perspectiva histórica, nem oferecer um tratamento estatístico dos dados, como buscaram Noah e Eckstein (1969), mas construir outros significados e histórias a partir da multiplicidade dos campos discursivos. Não se intenciona produzir saberes generalizáveis e inabaláveis, mas interpretações comprometidas com a pluralidade de sentidos e seus respectivos contextos. Tal virada trouxe para a Educação Comparada a liberdade de criação e a tolerância com os diferentes estilos de vida, embora esses se encontrem deslocados em espaços cada vez mais alargados.

No entanto, apesar de reconhecer a importância da inserção dessa tradição metafísica no campo da Educação Comparada, entendemos que diante do retraimento das identidades culturais, resultante do processo de globalização e do enfraquecimento do Estado-Nação, os desafios não se esgotaram, tendo em vista a necessidade de dar conta de uma realidade intramundana. Nesse sentido, como aduz Hermann (2014, p. 480): “Os esforços educacionais de ir ao encontro da singularidade do outro exigem ultrapassar uma visão metafísico apropriadora e compreender os limites da consciência intencional”. Apesar dos esforços de reconhecimento das singularidades, essas ainda aparecem comprimidas por uma cultura globalizada, sem que possam participar das decisões em torno das preocupações comuns. “Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença” (FRANCO, 2000, p. 200). Por isso, Rezende, Isobe e Moreira (2013, p. 236),



alinhas a esta preocupação com o outro, sugerem que a “diferenciação, a diversidade e a alteridade” sejam incorporadas como categorias analíticas dos processos comparativos.

É nesse sentido que propomos discutir a possibilidade de renovar a compreensão da figura do outro ou do estrangeiro (muitas vezes concebido como objeto/texto a ser compreendido), situando-o como segunda pessoa participante do discurso e tendo, como fundamento de análise, a teoria discursiva de Jurgen Habermas. Tratamos de debater o poder da participação argumentativa do outro para uma aprendizagem intranacional/intracontextual no que se refere aos problemas que se colocam para além dos textos e contextos particularistas.

Educação Comparada: da compreensão dos sentidos à aprendizagem comunicativa

Está claro que a ideia predominante no campo é de que não é mais possível pensar em estudos comparativos sem considerar a história, os campos discursivos, a preocupação com as diferenças e com o outro ou estranho. O outro passa a ser visto em sua tradição culturalmente específica, tendo em vista que mesmo uma nação/região é composta por diferentes formas de vida. Mais importante que responder aos fatos educativos, é preciso compreender como se desenvolvem discursivamente as identidades e os sentidos das comunidades humanas. É necessário compreender os significados plurais determinados pelos horizontes discursivos do qual fazem parte, oriundos da sensibilização diante das diferenças socioculturais.

No entanto, considerando o fato de não termos mais acesso aos dados dos sentidos não interpretados, tendo em vista que a realidade só pode ser acessada por meio da linguagem, perguntamos se a compreensão dos sentidos discursivos seria suficiente para a aprendizagem no campo educacional por meio dos estudos comparados, já que o outro estaria subjugado pela interpretação do sujeito discursivo? Questionamos se a Educação Comparada não poderia caminhar para além da compreensão dos textos/contextos específicos, contribuindo para uma abordagem participativa do outro no sentido de aprimorar a compreensão sobre as novas formas de lidar com o mundo? Embora concordando com os encaminhamentos do campo, buscamos discutir a possibilidade/necessidade de renovar a figura do outro, no sentido de oferecer a esse a possibilidade de contribuir mais efetivamente no tratamento dos problemas vivenciados. Ou seja, oferecer aos estudos comparados a oportunidade de crítica e de respostas práticas às ações perturbadoras do mundo.

Tal é o que propomos discutir por meio teoria discursiva de Habermas (2003, p. 39), especialmente quando explica que as expressões de sentido podem ser identificadas “numa perspectiva bifocal, tanto como uma ocorrência observável, quanto como a objetivação inteligível de um significado”, sendo essa última dependente da participação na ação comunicativa. A interlocução exige condições de comunicação, permitindo a compreensão do que é dito sobre o caso por meio da participação no agir comunicativo. Ou seja, a expressão de sentido deve ser inteligível para falantes e ouvintes e demais membros da comunidade linguística que está sendo interpretada, e isso só é possível pela conversação para além dos limites do estritamente objetivado.

Podemos dizer que, na Teoria da Ação Comunicativa (2012), a hermenêutica assume uma postura reconstrutiva, pois passa a se ocupar não apenas da compreensão da linguagem enquanto reprodução cultural, mas como integração social de diferentes atores em interação diante da necessidade do mundo vivido. Nesse sentido, a compreensão passa a ser possível pela participação em processos discursivos, exigindo do intérprete a apresentação das razões do argumento apresentado. Ou seja, as razões enunciadas pelo ator precisam ser julgadas por uma posição negativa ou positiva frente ao outro. É nesse ponto que o outro sai do confinamento da sua tradição e aparece como figura participante na enunciação (racional) dos proferimentos. É o outro enquanto figura participante da avaliação das pretensões de validade que introduz a possibilidade de crítica frente às interpretações desviantes. O significado dos enunciados passa ser determinado “pelas condições de validade e não pelas condições de verdade, como definido na semântica formal”. (Habermas, 2004, p. 71).

O outro como participante do discurso comparece, portanto, como elemento central na teoria comunicativa de Habermas (2012) e isso é fundamental para dar conta da sua posição diante dos desafios atuais dos estudos comparados, não mais como participante dialógico exclusivamente, mas ativo também no trato discursivo sobre algo no mundo. Foi nesse sentido que a ação comunicativa deu o “verdadeiro relevo ao papel crítico que desempenham as segundas pessoas aos tomar posição ante pretensões de validades reciprocamente levantadas”. (Habermas, 2004, p. 14).



Na obra *Verdade e Justificação*, Habermas realiza uma reviravolta na sua teoria comunicativa, defendendo um sentido mais pragmático para o discurso na tentativa de explicar a possível interação entre abertura para o mundo e os processos intramundanos de aprendizagem. Nesse sentido, permite o tratamento discursivo a partir de uma suposta base objetiva comum. Segundo ele, aprendemos não apenas no discurso com o outro, mas também na prática junto ao mundo real colocado como resistências às nossas interpretações. Aprendizagem esta não apenas histórica, mas também evolucionária, não natural no seu sentido estrito (de Darwin), mas um natural fraco dependente da experiência com o mundo e da interação discursiva. Segundo o autor “a faticidade das limitações em que nos esfregamos no trato cotidiano como experimental manifesta a resistência dos objetos a que nos referimos quando afirmamos fatos sobre eles. Por isso, supomos o mundo objetivo como sistema para referências possíveis – como conjunto de objetos, não de fatos” (Habermas, 2004, p. 35)

A experiência da ação diante da suposição de um mundo idêntico para todos coloca em dúvida as nossas interpretações e a experiência discursiva com o outro. Desse modo, o conhecimento é visto como um processo de aprendizagem teórico e prático, em que “a interação da revelação do mundo e dos processos intramundanos de aprendizagem deveria funcionar de modo simétrico” (Habermas, 2004, p. 83). Ainda segundo o autor,

a experiência que se apresenta em enunciados empíricos não é mais derivada introspectivamente da faculdade subjetiva da “sensibilidade”, por meio da auto-observação do sujeito cognoscente. Ela é agora analisada da perspectiva de um ator envolvido, no contexto que põe à prova as ações guiadas pela experiência. (Habermas, 2004, p.19).

A experiência deixa de ser um campo empírico fundamentado em sentidos simplesmente, para se tornar um espaço de referência para as compreensões discursivas. Nesse sentido, a Educação Comparada produziria não apenas interpretações subjetivas dos sentidos oriundos dos textos, mas teria no outro a possibilidade de troca ou acerto argumentativo sobre algo. “O controle da ação pelo sucesso não substitui a autoridade dos sentidos em sua função de garantir a verdade. Mas dúvidas empíricas suscitadas pela perturbação de uma ação podem ativar discursos que levem a interpretações corretas” (Habermas, 2004, p. 20). Teria como prioridade epistemológica não apenas a teoria, mas a experiência prática, portanto. Como tudo é interpretação e, portanto, não há mais nada a ser alcançado fora da linguagem, a experiência focada somente na produção de sentidos perderia exclusividade na compreensão.

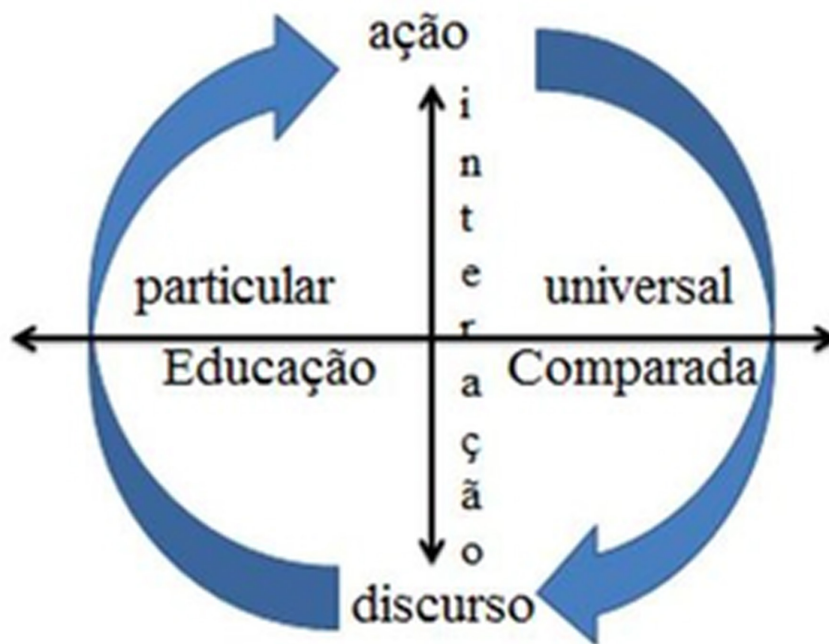
Habermas apresenta a teoria discursiva no intuito de permitir a legitimação para além das compreensões dos contextos lidos somente enquanto textos, pois entende o discurso como possibilidade de uma aprendizagem sempre melhorada pelo embate crítico entre as múltiplas interpretações, fruto das diferentes experiências com o mundo. Segundo o autor, “do ponto de vista pragmático, os conhecimentos resultam do processamento inteligente de decepções performativamente vivenciadas” (Habermas, 2004, p. 20). Tal é o que pensamos agregar às discussões das perspectivas comparativas: apresentar o outro na posição de segunda pessoa do discurso e retomar a prática enquanto referência e prova das decisões intersubjetivas.

O outro não mais como objeto de investigação a ser compreendido e a prática não mais como preocupação secundária ou desnecessária dos estudos. Isso não significa retomar o pragmatismo utilitário já superado pela área, mas um pragmatismo colocado como referência e espaço de teste dos acertos racionais alcançados. Habermas (2004, p. 43) justifica essa posição alertando que “é apenas com a transição da ação para o discurso que os participantes adotam uma atitude reflexiva e, à luz de razões pró e contra apresentadas, disputam pela verdade tematizada de enunciados controversos”.

Para o autor, a experiência cotidiana não dá conta de tratar os problemas, mas comunica a falha das nossas formas de lidar com o mundo. No entanto, é apenas no discurso que encontramos a possibilidade de resolver as nossas interpretações equivocadas. O conhecimento é visto como aprendizagem que acontece de maneira cíclica entre a experiência com o mundo e a experiência discursiva com o outro. Como afirma Habermas (2004, p. 24), “a ascensão da ação ao discurso significa que os recursos do mundo da vida podem ser mobilizados em toda a sua amplitude para o processamento cognitivo dos problemas que se põem no trato prático com o mundo”.



Figura 1: Movimento cíclico de aprendizagem discursiva.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Da mesma forma que os comparatistas hermenêuticos, a verdade, para Habermas não pode mais ser entendida como correspondência de algo no mundo. No entanto, não concorda que a verdade possa ser reduzida à compreensão dos contextos discursivos. O propósito do autor é permitir, por meio da suposição objetiva de mundo comum, o tratamento dos problemas ordinários numa conversação para além dos universos próprios de cada cultura. Para o autor,

a realidade não é algo a ser retratado; ela não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizado – ou seja, como totalidade das resistências processadas e das previstas” (Habermas, 2004, p. 35).

São os sujeitos capazes de respostas e contradições os responsáveis pelos saberes no mundo. A aposta é de que ampliando as compreensões sobre o mundo, os preconceitos em relação a grupos poderiam ser minimizados, reduzindo a distância entre os indivíduos, sem retrain as diferenças. Ainda segundo o autor, as correções culturais dependem da força das experiências vividas que transcende os contextos particulares. Trata-se de uma orientação universalizada que descentra os saberes culturais, em favor da construção de uma cultura comum de aprendizagem mútua. Desse modo, para ele

a expressão “intersubjetivo” não se refere mais ao resultado de uma convergência observada de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia – pressuposta da perspectiva dos próprios participantes – de uma pré-compreensão linguística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo (Habermas, 2004, p. 240).

A compreensão é de que existe na linguagem um núcleo universal, no qual os participantes da interação discursiva conseguem chegar a um entendimento mútuo. Segundo autor, “na medida em que os falantes se orientam por pretensões de validade incondicional e supõem uns dos outros plena responsabilidade, seu alvo está além de todos os contextos contingentes e meramente locais” (Habermas, 2004, p. 25). A fundamentação das opiniões empíricas com o auxílio de outras opiniões é o que permite sistemas de aprendizagem, cada vez mais, bem-sucedidos.



Considerações finais

A atualidade dos estudos comparados revela que a compreensão científica tem exigido a investigação de contextos diversificados de modo a elucidar problemas comuns. Desse modo, ao se debruçar nos problemas educacionais, ela pode, por meio do discurso com o outro, encontrar caminhos cada vez mais adequados às nossas experiências mundanas. Isso porque, não podendo mais compreender os processos educacionais por fatos objetivos, mas especialmente por meio da linguagem, tendo-se no discurso a oportunidade de renovar os saberes da área pelas objeções dos outros interlocutores. Para Habermas (2004, p. 259), trata-se de “traduzir as abaladas certezas da ação em enunciados problematizados (...) e retraduzir asserções discursivamente justificadas em certezas da ação restabelecida”.

Desse modo, a tarefa do comparatista seria a de se inserir a aprendizagem comunicativa em busca do tratamento dos problemas decorrentes do mundo. Ou seja, permitir uma conversa de sentido com o outro, tendo em vista a mesma referência supostamente objetiva. Trata-se de uma possibilidade de ampliar os saberes discursivos realizada na abertura para o mundo, enraizada na pré-interpretação acordada. Seria caminhar para além da compreensão do sentido ou interpretação do outro, dirigindo-se a um processo de aprendizagem discursivo, porém pragmático, visando sempre melhores argumentos no tratamento cooperativo dos problemas no mesmo mundo. Além disso, por meio da abertura teórica e metodológica também poderia ser potencializada a (re)interação de saberes provenientes das diversas áreas científicas.

Pela conversação entre as diferentes interpretações, à luz do mesmo objeto, é possível aprender com o outro, ampliando as oportunidades de melhorar as compreensões fazendo justiça às necessidades do mundo vivido. Nesse aspecto há um acréscimo em relação a visão do outro pretendida pela hermenêutica tradicional. Ou seja, não há uma permanência da discussão no sentido textual dos proferimentos, mas há uma tentativa de fazer avançar a consideração para entender o outro como segunda pessoa participante do discurso. Ou seja, a referência ao outro não fica a meio do caminho, já que vincular às impressões de sentido aos textos impede a possibilidade de aprendizagem interativa. E, menos ainda, preso à metafísica da identidade, responsável historicamente pelas diferentes formas de exclusão do outro. Trata-se, assim, de desenvolver saberes mais confiáveis na educação, permitindo, por meio das diferentes experiências interpretativas com o mundo, uma aprendizagem comunicativa sempre melhorada e aberta às necessidades culturais e históricas. Ou seja, perceber nos estudos comparados uma possibilidade de desenvolver caminhos mais críticos e reflexivos, percebendo o outro/estrangeiro como um interlocutor contribuinte na revisão das decepções vivenciadas. Habermas (2004, p. 38) está certo de que a

nossa capacidade de conhecer não pode mais, como supunha o mentalismo, ser analisada independentemente da capacidade de falar e agir, pois nós, também enquanto sujeitos cognoscentes, sempre já nos encontramos no horizonte de nossas práticas do mundo da vida.

Nesse sentido, a tarefa dos estudos comparados seria realocar o outro enquanto participante do discurso universal e, ao mesmo tempo, conciliar as experiências do discurso com as práticas cotidianas. Trata-se de uma possibilidade de renovar os saberes mundanos que não mais atendem às necessidades das novas formas de lidar com a realidade. A proposta é elucidar as novas exigências colocadas aos estudos comparados por meio da articulação entre o discurso e a ação, o particular e o universal, enquanto movimento cíclico de aprendizagem comunicativa que passa pela recepção do outro, situado como segunda pessoa do discurso.

Gagnebin (2000, p. 101) percebe essa questão ao exemplificar que, mesmo no terreno das catástrofes humanas, como a Shoah, o genocídio armênio, ou pelo estudo de outros genocídios menos conhecidos, “o alvo das comparações não consiste em estabelecer vagas semelhanças, mas sim em mapear as diferenças e as especificidades”. E que a finalidade desse método comparatista é a comparação entre a história do presente e do passado, o que engloba, segundo ela, “a história da recepção do saber” (Gagnebin, 2000, p. 102). Nesse sentido, a autora questiona como um livro, como o de Primo Lévi É isso um homem, publicado em 1947, tenha caído no esquecimento para ser redescoberto somente na segunda edição nos anos sessenta.

Portanto, mesmo sendo praticamente um consenso na área de educação comparada que o objetivo não deve ser mapear as diferenças, mas sim compreendê-las, é importante perceber que tal posição pode levar esses a diferenciar análises guiadas apenas pelas estatísticas objetivantes, ou somente



pelas interpretações que podem conferir relatividade às diferentes posições discursivas. De outra maneira, eles podem questionar também, como no caso acima citado, se o outro está se pronunciando ou não a esse respeito no devido momento histórico, tendo capacidade de auxiliar na compreensão e/ou explicitação, ou ainda na negação dos significados atribuídos. Isso significaria retomar o espaço da esfera pública transnacional para que as decisões não se concentrem ou se tornem reféns de interesses particularistas, mas façam parte de uma aprendizagem interativa entre interesses contextualistas e universais que encontrem no mundo da vida a sustentação para o entendimento.

Referencias bibliográficas

- CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-June, 2014.
- COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Capes/ UNESCO. 2012.
- _____. (Orgs.) Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.2. Brasília: Capes/ UNESCO. 2012.
- FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. MARTINEZ, Silvia Alicia; SOUZA, Donald B. (Org). Educação Comparada: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, no 72, p. 197-230, agosto/2000.
- _____. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.129-151, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Palavras para Hurbinek. In.: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. Catástrofe e representação. São Paulo: Escuta, 2000.
- GÖERGEN, Pedro L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? Campinas, *Revista Pro-Posições*, Revista da Faculdade de Educação, vol. 2, N.º3, dez, 1991, p. 6-19.
- HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. Verdade e justificação: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. Teoria da ação comunicativa, 1: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. Teoria da ação comunicativa, 2: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.
- HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 19, p. 477-493, 2014.
- _____. Breve investigação genealógica sobre o outro. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 32, p. 137-149, 2011.
- KANDEL, Isaac. *Comparative education*. Boston: Houghton Mifflin, 1933.
- KAZAMIAS, Andreas. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Capes/ Unesco. 2012.
- MALET, Régis. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação e Sociedade*. 2004, v.25, n.89, p. 1301-1332.
- MATTHEOU, Dimitri. O paradigma científico na Educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Capes/ Unesco. 2012.
- LAW, W. O estado desenvolvimentista, mudança social e educação. In: COWEN, R. Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Capes/ Unesco. 2012.



MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. Educação comparada. Brasília: MEC/Inep, 2004.

NOAH, Harold; ECKESTEIN, Max. Toward a science of comparative education. Londres: Macmillan, 1969.

REZENDE, V.M.; ISOBE, R.M.R.; MOREIRA, F.A. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

SCHRIEWER, J. Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 76, n.182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995.



Visibilizar los conflictos olvidados: Lecture Performance en Educación Internacional¹

Martínez Usarralde, María Jesús

Departament d' Educació Comparada i Història del a Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l' Educació. Universitat de València. Valencia: España
m.jesus.martinez@uv.es

Calero Valera, Ana-Rosa

Departament de Literatura Alemana. Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació. Universitat de València. Valencia: España
ana.r.calero@uv.es

Resumen

Los efectos que los conflictos armados acarrear a la educación suceden en la actualidad en muchos países del mundo, afectando a infancia, profesorado, comunidades y escuelas a lo largo y ancho del planeta, suponiendo todo ello una violación sistemática y radical a los derechos de la infancia, en entornos de destrucción, miedo y desolación. La educación juega un papel intersticial en la reconstrucción de los conflictos y en los países afectados por éstos, preparando a sus habitantes para un escenario de paz, en especial a la infancia cuyos derechos son vulnerados por este motivo, además de brindar apoyo psicosocial, formar al profesorado e incorporar prácticas psicopedagógicas, proveyendo materiales y reflejando los derechos humanos y de la infancia en su quehacer.

En el panorama supra e internacional, el conflicto y la educación en países en conflictos armados se ha convertido en una poderosa *raison d'être* por parte tanto de organismos como de académicos/as que han ido desarrollando en torno al mismo diferentes temáticas de calibre tanto político como organizativo, sin olvidar el didáctico.

Reconociendo, de este modo, cómo «la Educación Comparada se encuentra actualmente en un delicado y grave momento de transición y nueva conformación de sus atributos y elementos ontológicos» (García-Ruiz, 2016: 7), en la línea apuntada, Davies (2005: 368-9) propone diversas líneas de trabajo desde las que la Educación Comparada e Internacional pueden aportar desde su naturaleza plural y ecléctica epistemológicamente hablando, sumándose a un activo estado de la cuestión en relación a esta temática. Partiendo de esa premisa, esta comunicación tiene por objeto exponer el fruto de un proyecto de innovación educativa que, desde Educación Internacional, ha querido visibilizar a la situación de la educación en los países en conflicto. Desde la base del binomio establecido entre Educación Internacional y Literatura Alemana, esta propuesta interdisciplinar reúne diferentes acciones de innovación metodológica con un denominador común: la aplicación de técnicas dramáticas básicas en el aula, en concreto, la Lecture-Performance, un modelo híbrido que combina la investigación y el trabajo autónomo, por un lado, con recursos básicos propios de la práctica teatral. Este modelo docente contribuye al desarrollo de la creatividad, la originalidad, la espontaneidad y potencia la responsabilidad, la tolerancia y la empatía.

Abstract

The effects of armed conflicts on education nowadays take place in a large number of countries in the world. These have an impact on children, teaching staff, communities and schools across the planet, which involves a radical and systematic violation of children's fundamental rights in an environment of destruction, anxiety and desolation. Education plays an interstitial role in the reconstruction of conflicts and in the countries affected by them. Education sets the stage for a peace process for countries and its inhabitants, especially for children, whose rights have been violated. Education also provides psycho-social support, helps in the training of teachers and incorporates psycho-pedagogical practices, by providing supporting materials and considering human and children's rights as an intrinsic value in its endeavour.

In the supra and international scenario, conflict and education in countries involved in armed conflicts have become a powerful *raison d'être* on the part of both institutions and scholars. Both have been developing various topics regarding politics and organization, in addition to didactics.

As indicated by García Ruiz (2016: 7), "Compared Education is presently in a delicate and dire stage of transition and of redefining its features and ontological elements" [original in Spanish]. In the same vein, Davies (2005: 368-9) puts forward different courses of action for Compared and International Education to epistemologically contribute to these issues, given their plural and eclectic nature.



In the light of the abovementioned, this paper aims to present the research and results of an innovative education project that relies on International Education to spotlight the situation of education in countries involved in conflict. On the basis of the binomial connection between International Education and German Language and Literature, this interdisciplinary proposal gathers different actions on methodological innovation, all with a common thread: the implementation of drama-based techniques in the classroom, in particular, the Lecture- Performance. This is a hybrid concept which combines research and student's autonomous work with basic resources of theatrical practice. This teaching methodology fosters the development of creativity, originality, spontaneity and enhances responsibility, tolerance and empathy.

Palabras clave: conflicto, educación en emergencias, Educación Internacional, Educación Comparada, Lecture Performance.

Keywords: conflict, education in emergencies, International Education, Comparative Education, Lecture Performance.

INTRODUCCIÓN

Los conflictos armados que tienen lugar a lo largo y ancho del planeta y que se suceden en una línea de tiempo razonable para acreditar su existencia se han erigido en una realidad arquetípica que debe ser aprehendida desde todos sus parámetros, de entre los que la educación se erige como uno de los protagonistas principales. Entre los motivos que provocan su acción subyacen las consecuencias que dichos conflictos acarrearán a la propia educación y a los sujetos de derecho: infancia, profesorado y comunidades, suponiendo todo ello una violación sistemática y radical a sus derechos conculcados en entornos de destrucción, miedo y desolación.

Desde el punto de vista tanto académico y profesional, además del trabajo que, por ende, realizan los organismos multilaterales como Naciones Unidas (y, por ejemplo, dentro del mismo, la UNRWA y Unesco) y Banco Mundial (Mundy & Verger, 2016), existen redes de impacto mundial que vienen trabajando sobre esta realidad. Algunos ejemplos lo constituyen el INEE (International Network for Education in Emergencies)², Alliance for Peacebuilding o el Grupo de Educación, Conflicto y Emergencias de CIES (Comparative & International Education Society).

Por ende, cabe incluir también aquí a Organizaciones No Gubernamentales como Save the Children, CARE, International Rescue Committee y Human Rights Watch, e incluso, finalmente, empresas como Creative Associates International contratada por la USAID (Agencia de Desarrollo Internacional del gobierno de Estados Unidos).

Desde estas consideraciones iniciales, esta comunicación tiene por objeto exponer el fruto de un proyecto de innovación educativa que, desde Educación Internacional, ha querido visibilizar a la situación de la educación en los países en conflicto. Partiendo del binomio establecido entre Educación Internacional y Literatura Alemana, esta propuesta interdisciplinar reúne diferentes acciones de innovación metodológica con un denominador común: la aplicación de técnicas dramáticas básicas en el aula, en concreto, la Lecture-Performance, un modelo híbrido que combina la investigación y el trabajo autónomo, por un lado, con recursos básicos propios de la práctica teatral. Este modelo docente contribuye al desarrollo de la creatividad, la originalidad, la espontaneidad y potencia la responsabilidad, la tolerancia y la empatía.

¹ Esta comunicación se integra en el marco del Grupo Estable de Innovación Educativa 'Aplicación de técnicas dramáticas en el aula'. Código: UV-SFPIE_GER16-417540 del curso académico 2016-2017 promovido desde el Vicerectorat de Formació de Professorat i Qualitat Educativa de la Universitat de València.

² Red que aglutina a agencias de Naciones Unidas, ONGD, ministerios de educación, profesorado, estudiantes y investigadores/as que se unen voluntariamente al trabajo relacionado con educación en emergencias.



1. EDUCACIÓN COMPARADA CRÍTICA Y SU USO PARA LEER EL MUNDO

En «Educación Comparada, nuevos retos, renovados desafíos» (Martínez-Usarralde, 2003), hacía referencia a los «usos» y finalidades de la Educación Comparada, acogiendo con ello a sugerentes diatribas que han ocupado el discurso fundamentalmente académico de todos estos años, referido a los objetivos que habrían de ocupar a la disciplina: ¿han de ser sistemáticos o pragmáticos, intelectuales o prácticos? De entre todas las posturas ahí revisadas, deseo resaltar aquí la perspectiva que manifesté sobre una Educación Comparada crítica. Nóvoa (2000) quien, entonces y a posteriori (Nóvoa & Yariv-Marshall, 2003) defendía esta visión, se refería a cómo «hay que pasar del análisis de los hechos al análisis del sentido de los hechos» (Nóvoa, 2000: 106), apostillando por una Educación Comparada que no renuncie a su compromiso con la realidad cotidiana, al tiempo que no acepte la misión de simple relleno de los poderes políticos, una Educación Comparada que no se cierre en modelos de descripción y prescripción sino que asuma su propia historicidad y que defienda la elaboración de aproximaciones comprensivas (p. 117). En esta línea, si la investigación en este campo del conflicto y la educación ha tratado de centrarse en las crisis particulares y los problemas concretos que las originaron, tendiendo con ello a intentar volver a la normalidad, esta perspectiva crítica lo que trataría de denotar es que los conflictos no pueden ser definidos desde perspectivas positivistas y naïve que obedezcan a la fórmula causa-efecto. De acuerdo con lo anterior, debe determinarse la posición de los mismos países en un marco más amplio de los escenarios institucionales, estructurales, económicos y sociopolíticos de todos los países involucrados en dichos conflictos, habida cuenta del crisol de «las estructuras, instituciones y agentes que operan debajo, alrededor, arriba y detrás de las naciones-estado (gobierno local, estado nacional, estados vecinos, acuerdos regionales, cuerpos supragubernamentales y otros estados-nación» (Novelli, 2011: 7).

Reconociendo, de este modo, cómo «la Educación Comparada se encuentra actualmente en un delicado y grave momento de transición y nueva conformación de sus atributos y elementos ontológicos» (García-Ruiz, 2016: 7), en la línea apuntada, Davies (2005: 368-9) propone diversas líneas de trabajo desde las que la Educación Comparada e Internacional pueden aportar desde su naturaleza plural y ecléctica epistemológicamente hablando, de entre las que destacan proponer mecanismos alternativos de evaluación de la relevancia y la calidad de la educación en los países en conflicto a través de indicadores y explorar de manera más eficaz cómo pueden los/as educadores/as enseñar cuestiones acerca de ciudadanía, paz y democracia vinculadas precisamente al conflicto.

2. METODOLOGÍA: LECTURE PERFORMANCE. SENTIPENSANDO EL CONFLICTO

La Lecture-Performance se erige en un constructo en el que se abrazan pedagogía y práctica artística (Milder, 2011). En esta propuesta que se presenta, adaptada al universo académico, convergen dos impulsos: la revitalización de la Lecture-Performance en el plano artístico y la introducción para ello de técnicas artísticas, especialmente de técnicas dramáticas, en el aula. Este planteamiento, en el que enseñanza y aprendizaje van de la mano, bebe de estas dos fuentes de inspiración y se va redefiniendo con el objetivo de renovar las metodologías docentes en el ámbito de la educación superior (Crutchfield & Schewe, 2017).

Con nuestra propuesta de Lecture-Performance aplicada al ámbito universitario, entendida como forma híbrida que combina la investigación sobre un determinado tema y su presentación escénica, se busca precisamente despertar en nuestro alumnado la consciencia —a veces dormida— de una presencialidad real, no escondida detrás de una pantalla y aislada del entorno académico y de las relaciones tangibles. Nuestra intención es potenciar su creatividad, el diálogo, la responsabilidad, el civismo, la asertividad, la transdisciplinariedad y no solo en el aula sino también fuera de ella, porque, parafraseando a Milder (2011), creemos que la consciencia que proviene de la enseñanza-aprendizaje puede llevarnos a nuevas y más dignas formas de vivir en sociedad.

3. RESULTADOS: ESTUDIO DE CASO. CURSO ACADÉMICO 2015-6 Y 2016-7

Asumiendo este reto pedagógico se plantea, desde el curso académico 2015-2016 y 2016-2017, aplicar la metodología de la Lecture Performance a varias asignaturas provenientes de los grados de Filología y Comunicación y Educación Social, respectivamente, siguiendo con ello el criterio de la necesidad de aprendizajes interdisciplinares e internacionales planteados a partir de un proyecto de



innovación educativa promovido por la Universidad de Valencia en su convocatoria anual³. Dentro del mismo, aquí nos referimos al proceso acometido en el diseño, elaboración y evaluación de las *Lecture Performance* acometidas desde la asignatura de Educación Internacional impartida en tercero del Grado de Educación Social.

Esta asignatura, cuatrimestral, tiene dos grupos: en los dos cursos académicos citados se aplicó sobre uno de ellos, el impartido en lengua castellana. En ambos casos, los grupos son heterogéneos (con un porcentaje significativo de estudiantes Erasmus dada la naturaleza de la asignatura), compuesto por 80 estudiantes, aproximadamente, mayoritariamente femenino y bajo la fórmula de asistencia a clase de manera ordinaria.

El trabajo en grupo de las *Lecture Performance* se plantea en la asignatura de Educación Internacional dentro de una propuesta formativa que la vincula, con carácter complementario, a la elaboración, también grupal, de un diario comunitario, que será desarrollado en otro estudio. En cualquier caso, ambas modalidades están requiriendo un trabajo cooperativo en el que se desarrollan de manera activa la interdependencia, la creatividad, la cohesión grupal, el compromiso y la responsabilidad personal y grupal, entre otras.

Tanto el diario comunitario como las *Lecture Performance* parten de un texto inicial, en este caso del Atlas Geopolítico de Le Monde Diplomatique (2010)⁴. En las primeras sesiones, el alumnado, en grupos de 5-6 personas, decide qué país víctima de una situación de conflicto desean trabajar en profundidad.

De este modo, además de la elaboración, a lo largo del cuatrimestre, del diario comunitario, a partir de lecciones magistrales en las que se imparte el temario de la asignatura y las prácticas de cada una de ellas que les exigen investigar en el país en conflicto que están trabajando grupalmente, de manera intercalada, se propone la preparación, ejecución y evaluación de la correspondiente *Lecture Performance*. El sentido, por tanto, de esta propuesta educativa parte de que el grupo ha de generar tanto un proceso de aprendizaje más vinculado a competencias de conocimiento identificadas en el diario como otro proceso, inextricablemente unido a él, de competencias vinculadas a la consolidación de la reflexión educativa, la actitud crítica frente a los procesos de globalización y sus consecuencias, las posturas generadas desde la ciudadanía global incluso, jugando un papel sustancial, la expresión emocional, la capacidad creativa y la transmisión vívida de valores como la paz y la convivencia, la empatía, el respeto y la solidaridad que todo el proceso conlleva per se, sustentadas todas ellas en su propio proceso de indagación intelectual basada en criterios científicos marcados por la propia asignatura de Educación Internacional.

Para ello, al inicio del curso académico tiene lugar un taller intensivo de dos horas de «introducción a la *Lecture Performance*», en el que son invitadas colegas del grado de Filología y Comunicación del grupo INNOVATEA en el que se inserta esta iniciativa de innovación educativa, y que llevan desarrollando esta metodología en su docencia y en su investigación. Este taller, de naturaleza altamente motivadora, a juzgar por las evaluaciones positivas por parte del alumnado, incluye el sentido de trabajar con estas metodologías divergentes como la aplicación de diversas técnicas que dan pistas a los/as estudiantes a adoptar diferentes enfoques, estilos y modalidades de expresión a partir del conocimiento que van a ir adquiriendo a lo largo del cuatrimestre del país trabajado.

Tras este taller, los grupos van trabajando indistintamente el diario comunitario y las *Lecture Performance*. Se habilitan espacios en el cuatrimestre, dentro del periodo lectivo, para trabajar en grupo en el aula de la asignatura, así como tutorías online y presenciales a lo largo del mismo. El papel del profesorado, en este caso el mío, es fundamentalmente el de guía, complementado con el de resolución de dudas y problemas en la interpretación de las prácticas que van marcando el ritmo de la asignatura.

Existe, desde el principio, y explicitado además también en las primeras clases, además de ser colgado en la plataforma virtual moodle que tienen para gestionar el material de la asignatura, una

³ El proyecto se denomina «Aplicación de técnicas dramáticas básicas en el aula» y participan 5 personas, vinculando a las asignaturas de «Estudios de teatro y artes del espectáculo en lengua alemana», «Lengua alemana 2 y 4», «Introducción a los textos literarios», «Estudios de Narrativa en lengua alemana» y «literatura alemana», de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación, y «Educación Internacional» de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, respectivamente.

⁴ Recomiendo en este punto, de hecho, otras publicaciones de la misma organización, más actuales, y que sigue admitiendo la puesta en marcha de esta metodología, dado que continúa partiendo de países y conflictos concretos. Algunos títulos que sugiero son «Atlas de Historia y crítica comparada», «Atlas de los conflictos y fronteras» o incluso «Atlas de las utopías», entre otros, todos ellos publicados en 2014.



normativa de realización de Lecture Performance en la que figuran aspectos que tienen que ver con la organización de estas últimas sesiones: la publicación del orden de las exposiciones a mediados de curso, realizado con antelación para prever las incidencias si las hubiera; los días concretos en los que tendrá lugar las exposiciones de las Lecture Performance, las instrucciones para la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, respectivamente; el tiempo disponible para las exposiciones; una llamada explícita a la libertad y una apelación a la creatividad en cuanto al qué y cómo exponer su visión del conflicto y su vinculación con la educación, así como recordar normas de puntualidad y de respeto para con el tiempo destinado a cada grupo y el de los demás en sesiones que son, en suma, intensas y cuyo éxito radica en la óptima distribución de las diversas funciones dentro de estos parámetros así escogidos.

Un punto y aparte lo requiere el tiempo de exposición de cada grupo. Está estimado en 25- 30 minutos. En este está integrado los primeros 5-8 minutos para la preparación del grupo de la performance (maquillaje, vestido, escenario, si lo requiriera), la propia Lecture Performance, que ocuparía idealmente 12 minutos, y un periodo final de 5-10 minutos para la reunión de los grupos y heteroevaluación del resto, en función de unos indicadores, de la que se hablará más adelante.

Las últimas sesiones de la asignatura se destinan a la exposición final, en la que cada grupo, ajustado al tiempo estipulado, expresa a través de sus Lecture Performance el relato cognitivo y emocional que han preparado y han de socializar con el resto de los grupos. Las múltiples expresiones de creatividad se manifiestan en los videos, elaborados y editados por personal técnico de la UV integrado dentro del proyecto de innovación, y cristalizan en historias narradas en clave humorística (concursos televisivos con formatos conocidos) o trágica, en manifestaciones artísticas vinculadas con la música (concierto de violín, canciones creadas por los grupos en clave de rap, swing, reggaeton, blues, chirigotas... la lista puede ser interminable), con la danza (coreografías creadas por el grupo, danza del vientre...), con la cultura (ceremonia del té, testimonios de primera mano...), la pintura, la poesía, y un largo etcétera. A continuación, y a modo de ejemplo, en los siguientes link pueden visualizarse algunas de las Lecture Performance de dos cursos académicos:

- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46034_grupo_1_i.mp4.
- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46038_grupo_6.mp4.
- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46040_grupo_8.mp4.
- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46042_grupo_10.mp4.

Llegados a este punto, un aspecto fundamental lo constituye la evaluación. Se diseñó, para ello, conjuntamente con el grupo INNOVATEA, una herramienta de evaluación que cuenta con 3 apartados, «dramaturgia», «interpretación y escenificación», y «trabajo en grupo y cohesión social», cada uno de los cuales se desbroza en diferentes indicadores que los grupos deberán de valorar de manera cuantitativa.

Una vez aprobada por el grupo, se optó por utilizar una fórmula de heteroevaluación: cada grupo evalúa al resto de grupos. En la herramienta consta también un espacio en blanco, de «observaciones», para que el grupo destine el lapso de tiempo indicado para evaluar al grupo que ha expuesto, de manera tanto cuantitativa como cualitativa.

A los resultados de la heteroevaluación se suma la rúbrica diseñada por la profesora, con criterios semejantes a la anterior herramienta, a través de la cual se realiza una media con la nota final.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. SENTIDO EDUCATIVO-CRÍTICO DE LA LECTURE PERFORMANCE

La oportunidad de reflexionar sobre el trabajo metodológico docente acometido en dos cursos académicos constituye un proceso imprescindible tanto para mejorar nuestro nivel de conocimiento como académicos/as como para dar respuesta a nuestro compromiso docente con la calidad y con la innovación educativa en la universidad (Álvarez y González, 2015). Todo ello, además, en un escenario que demanda, de manera creciente, junto a un sentido práctico y profesionalizado



de la formación que recibe el alumnado, una referencia a necesidad de contar con metodologías creativas que contribuyan a consolidar competencias requeridas desde los contextos universitarios, como la que aquí se ha presentado.

Tras las exposiciones, y en la última sesión de la asignatura de Educación Internacional, se solicita, junto a la autoevaluación que se atribuya cada uno de los estudiantes, y la evaluación intragrupo (a través de la cual cada uno de los miembros del grupo valora el trabajo y compromiso de sus compañeros/as) que cada uno/a de ello/as retome la definición que en los primeros días realizaron, en las primeras clases, de «Educación Internacional». A continuación, pondremos algunos ejemplos de definición pre y post, considerando el proceso de aprendizaje acometido con los diarios comunitarios y las Lecture Performance, que revelan la valoración que el alumnado hace de un aprendizaje así entendido:

Definiciones, en este sentido, iniciales, en la fase Pre (diario comunitario y Lecture Performance), son las que a continuación se ofrecen:

«La Educación Internacional confiere los conocimientos relacionados con la educación en distintos países a nivel internacional para analizar y comparar sus políticas educativas y así enriquecernos mutuamente».

«Aquella que se encarga de enseñar y hacer entender los principales factores que intervienen en las relaciones internacionales entre los países, los problemas y los acuerdos beneficiosos a los que se ha llegado a través de las acciones de los organismos supranacionales».

«La Educación Internacional abarca el conocimiento de los sistemas educativos mundiales, las diferentes políticas en educación, la situación de la educación a nivel internacional y los diferentes derechos a la educación según qué países, además de darnos a conocer los conflictos arraigados a nivel internacional».

Las definiciones se modifican ostensiblemente el último día de clase, en la fase Post (diario comunitario y Lecture Performance):

«Algo nuevo, una asignatura diferente, que llena, que la haces tuya, que te interpela a descubrir un conflicto y a sentirte juez y parte del mismo, así como el papel que juega la educación en todo ello. Puede que, incluso, una nueva forma de ver el mundo y el mundo de la educación».

«Gracias a Educación Internacional he vivido sensaciones únicas e increíbles que me llevo de recuerdo en mi equipaje de Educadora Social. Realmente la asignatura ha sido mucho más de lo que me esperaba en todos los sentidos. Gracias también por dejarnos acompañarnos en estos viajes, ha sido increíble. Ahora siempre tengo cargada mi maleta para volver a empezar en cualquier momento esta labor sensibilizadora y educadora».

De algunas definiciones también se desprenden comentarios respecto a la metodología utilizada:

«La metodología ha sido para mí un descubrimiento, siendo la más enriquecedora y eficaz de todos los años de carrera. Nos ha hecho aprender desde dentro, involucrándonos en la asignatura, disfrutando al mismo tiempo que nos ha exigido tanto».

«Me gustaría felicitar a la profesora por la orientación metodológica que ha dado a Educación Internacional. Gracias por esta experiencia única e irrepetible que quedará siempre marcada en mí».

«Esta asignatura ha sido una oportunidad de aprender, aprender a ser conscientes y afrontar las realidades, las de otras personas que día a día sufren. Aprender que hay muchas formas, que ni me imaginaba, de aprender. Y demostrar todo lo que tenemos dentro y hemos podido exteriorizar con las Lecture. Gracias por enseñarme. Gracias por abrirme esa puerta a la realidad».



Concluimos, así, corroborando cómo, a través de esta propuesta interdisciplinar y desde un planteamiento innovador, se legitima el «uso» (Martínez-Usarralde, 2003) y se dota de significado a la Educación Internacional y Comparada críticas, a través de las que, de manera vivencial y expresada desde múltiples planos, permiten a nuestro alumnado no solo indagar, sino profundizar y reflexionar sobre los diferentes conflictos que existen y los países en estado de emergencia, así como su etiología, permitiendo con ello leer el mundo desde el ejemplo que todo ello supone para el impacto de la globalización mundial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. y González, M. L. (2015). Poesía experimental en el aula universitaria: aportaciones para la creatividad docente y pedagógica. *Innovación Educativa*, 25, 173-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.1793>.
- Crutchfield, J. & Schewe, M. (eds) (2017). *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: ICE- Multilingual matters.
- García Ruiz, M. J. (2016). Tiempos de redefinición de la epistemología y la metodología comparadas. Hacia la conquista del ethos investigador comparado en paradigmas postfuncionalistas. *Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada: ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada internacional*. Sevilla: Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Milder, P. (2011). Teaching as Art. *The Contemporary Lecture-Performance*. PAJ, 97, 13-27.
- Mundy, K. & Verger, T. (2016). The World Bank and the Global Governance of Education in a Changing World Order (pp. 335-356). In: K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. UK: Wiley Blackwell.
- Novelli, M. (2011). *The role of education in peacebuilding: Methodological framework for three country case studies*. New York: UNICEF.



Nóvoa, A. (2000). The Restructuring of the European Educational Space-Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities. In: T. Popkewitz (Ed.) Educational Knowledge. Changing relationships among States, Citizens and Educational Community (pp. 31-57). New York: State of University of New York Press.

Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>.



La perspectiva ecológica en la investigación comparada

Mascarell Pérez, Ernesto

Escuela Municipal de Balonmano, Tegueste. España

Mascarell1960@hotmail.com

Resumen

En las últimas décadas la ecología y la teoría de los sistemas complejos se han configurado como un nuevo paradigma científico en el campo de la biología y las ciencias sociales (Sandin, 2006; Goodwin, 2007; Hilbert, 2016). Sin embargo, estos avances en el conocimiento, no se han trasladado al ámbito educativo. La investigación educativa continúa apoyándose en análisis unifactoriales o multifactoriales simples, mecanicistas y universales que describen la realidad y explican los hechos como una correlación estadística lineal de causa efecto (Sternberg, 1997; Feyerabend, 2002). La educación comparada no ha permanecido al margen de esta moda reduccionista y determinista, en parte por la popularidad de las certezas absolutas y en parte por las grandes oportunidades económicas y de promoción profesional que para los docentes ofrecen las soluciones rápidas (Apple, 2002; Stobart, 2006). Sin embargo, la realidad es que ni los problemas educativos son simples ni las soluciones pueden ser instantáneas (Esteve, 2001; Sidorkin, 2016). Por ello, consideramos que la investigación educativa necesita dejar a un lado las explicaciones deterministas y universales incorporando y aplicando nuevas metodologías, que facilite la comprensión de los procesos educativos en el contexto global y a la vez singular en el que se desarrollan.

Abstract

In recent decades, ecology and the theory of complex systems have been configured as a new scientific paradigm in the field of biology and social sciences (Sandin, 2006; Goodwin, 2007; Hilbert, 2016). However, these advances in knowledge have not been transferred to the educational field. Educational research continues to rely on unifactorial or multifactorial simple, mechanistic and universal analyzes that describe reality and explain the facts as a linear statistical correlation of cause and effect (Sternberg, 1997; Feyerabend, 2002). Comparative education has not remained outside this fashion reductionist and deterministic, partly because of the popularity of absolute certainties and partly because of the great economic opportunities and professional promotion that offer fast solutions for teachers (Apple, 2002; Stobart, 2006). However, the reality is that neither educational problems are simple nor solutions can be instantaneous (Esteve, 2001; Sidorkin, 2016). For this reason, we believe that educational research needs to put aside deterministic and universal explanations incorporating and applying new methodologies, which facilitate the understanding of educational processes in the global context and at the same time, in which they develop.

Palabras clave: ecología, complejidad, investigación comparada, mejora educativa.

Keywords: ecology, complexity, comparative research, educational improvement.

INTRODUCCIÓN

Una de las paradojas más grandes en el campo de la investigación científica en general y de la investigación en educación comparada en particular es que con frecuencia nos olvidamos de las preguntas fundamentales sobre ¿Por qué y Para qué investigamos? La tendencia a dar por supuesta u omitir la pregunta nos conduce al callejón sin salida de investigar por investigar en un círculo irracional de insatisfacción de resultados, que terminan por naturalizar la exclusión educativa y social. El problema de las preguntas se extiende a las metodologías habida cuenta de que estas se diseñan en función de la finalidad adoptando básicamente dos enfoques uno empírico y otro teórico (Adamson, Bray y Manson, 2010).

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.102>



En el enfoque empírico la investigación toma como referencia una característica o estado concreto del sistema y se compara con la de otro o del mismo en otro periodo de tiempo, haciendo una inferencia del resultado de la comparación, que será más precisa y objetiva cuanto más aislado y limitado sea el estudio.. Este procedimiento que resulta muy eficiente y rentable suele ser inapropiado en el ámbito de las ciencias sociales. En primer lugar, porque, los tiempos y espacios en un sistema sociocultural cambian continuamente haciendo que las medidas puntuales y los criterios universales sean ineficaces a la hora de explicar y predecir su comportamiento. En segundo lugar, porque no se puede establecer un criterio de valoración objetivo sin considerar y ponderar el peso de la singularidad en ese comportamiento o lo que es lo mismo el de las expectativas e intenciones de los distintos agentes, siendo habitual, que en las investigaciones educativas, se omitan las experiencias, relaciones y motivaciones de estos.

Por el contrario, el enfoque teórico parte de una descripción fundamentada del sistema objeto de estudio, en base al cual se decide con posterioridad, la metodología de investigación, los instrumentos y las técnicas necesarias para llevarla a cabo. En este caso nos encontramos con un problema distinto el de la dificultad de elaborar una definición estable y universal que describa la naturaleza compleja y dinámica de un sistema biológico y cultural, lo que nos conduce irremediamente al terreno pantanoso de la intencionalidad y relatividad.

En ambos casos y con independencia del enfoque que se adopte muchos de los principios teóricos y metodológicos no se cuestionan, aceptando como verdades universales algunas proposiciones falsas, o cuanto menos muy discutibles. Para facilitar la comprensión de este problema, abordaremos dos variables recurrentes en la evaluación de los sistemas educativos, que se consideran objetivas, pese a carecer de razones fundamentadas para ello: la inteligencia de las personas y la excelencia de las instituciones. (Sternberg, 1997).

En primer lugar tenemos el problema de la validez, para que un instrumento o técnica de medida se considere válido es necesario que se demuestre la relación entre el mismo y lo que se supone que mide. Hasta la fecha nadie ha podido establecer la relación entre estos y la inteligencia y excelencia por el simple hecho de que nadie ha sido capaz de definir universalmente lo que son. Y la explicación es bien sencilla existen tantas inteligencias y excelencias como demandas y contextos de aplicación.

En segundo lugar tenemos el problema de la fiabilidad; la inteligencia y la excelencia hacen referencia a una manifestación y como tal, necesita expresarse o materializarse para ser valorada. El problema es que la expresión de la misma en la realidad nunca es igual, debido a que las situaciones y los problemas cambian a medida que los afrontamos; y con ello también la pertinencia y el valor de las respuestas y soluciones a los mismos. Por lo tanto, para que un método, instrumento o técnica sean fiables deberían incorporar alguna fórmula de ajuste que permitiera contemplar y ponderar estos cambios. Unas condiciones que por el momento no han logrado cumplir y que explicaría por ejemplo la inconsistencia de los resultados e incongruencia de las explicaciones que arrojan muchos de los test de inteligencia e informes de evaluación educativa. (Flynn, 2009; Monarca, 2015; Hampshire 2016).

LA COMPLEJIDAD EN LA INVESTIGACIÓN COMPARADA

Lo que hoy sabemos respecto a la educación es que es un sistema sociocultural complejo y que como tal debería estudiarse conforme a las propiedades que los caracterizan (Hilbert, 2016):

Orientación: Los seres vivos y sus sociedades son sistemas intencionales y por tanto tienen una orientación finalista, con independencia de que esta sea consciente o inconsciente. Por lo que en toda investigación deberían hacerse explícitos contemplando tanto los intereses del investigador como los del objeto de estudio.

Conexión: los sistemas están compuestos por elementos interdependientes de tal forma que no tiene sentido intentar explicar el desarrollo de alguno de ellos sin contemplar sus relaciones con los demás.

Jerarquización: los componentes de los sistemas complejos se organizan en niveles especializados atendiendo las necesidades y demandas en un determinado ámbito. Algo a tener presente a la hora de establecer y ponderar las variables más pertinentes, determinar las causas y atribuir responsabilidades.



Auto-organización: a diferencia de los sistemas mecánicos en los sistemas orgánicos sus componentes operan simultáneamente sin una dirección centralizada, siguiendo un patrón no lineal que implica tanto fases de ajustes y equilibrios evolutivos como de desajustes y desequilibrios involutivos, siendo esta alternancia de fases su proceso natural de desarrollo. De ahí que en la investigación y evaluación de los sistemas debemos prestar especial atención a su historia para descubrir los patrones y la Zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979).

Singularidad: no existen ni pueden existir dos sistemas o seres iguales, porque la experiencia vital implica un cambio continuo, de ahí la diversidad de formas y relaciones que se aprecian en la naturaleza. Por lo tanto en las investigaciones se debería contemplar esta diversidad a la hora de universalizar y transferir los resultados.

Adaptabilidad: la actividad vital de un organismo se corresponde con un proceso interactivo entre los intereses, capacidades y expectativas internas del organismo y las externas del medio, sin conocer las características de estas interacciones resulta difícil predecir su comportamiento y descubrir los puntos o fases críticas en las que se puede estabilizar cambiando sus propiedades y orientación.

Equifinalismo y estocástica: el desarrollo de un sistema dependen del camino que recorre, de tal forma que por un lado, pequeñas experiencias pueden dar lugar a grandes cambios con resultados impredecibles y por otro que un mismo resultado o conclusión se pueden obtener por caminos diferentes. La realidad por tanto es fruto de una cadena histórica de interacciones singulares, que no se puede explicar estudiando simplemente una variable aislada en un momento puntual.

Emergencia. Los sistemas orgánicos se desarrollan y evolucionan en su complejidad creando nuevas formas y entidades con características que no solo no tenían sus componentes originales sino que se orienta conforme a unos intereses y fines diferentes. Estudiar los mismos, por tanto, es estudiar las implicaciones entre esta diversidad de intereses a diferentes niveles.

Contemplar la educación como un sistema complejo tiene enormes implicaciones en el ámbito de la investigación comparada, ya que obliga a un cambio de paradigma, y con ello a la necesidad de revisar en profundidad los fundamentos teóricos y prácticos de las ciencias de la educación. Los resultados de esta revisión que viene desarrollándose desde hace décadas comienzan a materializarse poniendo en cuestión algunos mitos hegemónicos:

En cuanto a la psicología del desarrollo, hecha por tierra las ideas de Piaget y Kohlberg que concebían el desarrollo humano como un proceso predeterminado, acumulativo y lineal de maduración de capacidades físicas, intelectuales y morales individuales; una vez demostrado que el crecimiento y la maduración son procesos complejos, multidimensionales, interdependientes y no lineales, de tal forma que comprende tanto periodos involutivos como evolutivos, que además se alternan continuamente a lo largo de toda la vida. (Smith & Thelen, 1993) Por ejemplo existen diferencias de hasta cuatro años en la maduración fisiológica entre adolescentes con una misma edad cronológica. Unas diferencias sustanciales que no solo inciden en las capacidades físicas sino también en los intereses, relaciones y desarrollo intelectual de los alumnos, y que sin embargo se pasan por alto y no se contemplan en la investigación escolar (Blakemore, Burnett, & Dahl, 2010; Gómez, 2013)

En lo que se refiere a la teoría de la educación, ponen en tela de juicio tanto las tesis mecanicistas del conductismo como las reduccionistas del cognitivismo. El aprendizaje no es solo el producto de un proceso basado en estímulos y respuestas universales (Whertheimer, 1991; Tomasello, 2013) como tampoco se limita al procesamiento lógico de la información en el cerebro (Ornstein, 1993; Noe, 2010); es algo consustancial a la experiencia del humana por lo cual el problema del papel de la herencia y el ambiente en el aprendizaje está mal enfocado, ya que ambos son inseparables. La experiencia vital implica una modificación interactiva constante del ser y el entorno, por lo tanto la investigación sobre la herencia y la experiencia solo cobra sentido en la intención y la aplicación de la misma, algo que tendemos a pasar por alto en el campo educativo donde seguimos aplicando el sinsentido de una investigación pura intentando descubrir que fue primero la experiencia o la herencia. En realidad lo que esconden estas posturas en el mejor de los casos es un desconocimiento profundo sobre las ciencias de la educación y en el peor un malsano interés económico y profesional por vender remedios y soluciones teóricas y prácticas tan exclusivas como ineficaces.

Al hilo de lo expuesto y en lo concerniente a la evaluación educativa de la inteligencia y la excelencia debemos, por un lado considerar la diversidad de tiempos de aprendizaje y por lo tanto eliminar o al menos relativizar los resultados de las evaluaciones puntuales y selectivas (Esteve,



2001; Sternberg, 2002); y por otro desechar de una vez por todas psicometría como instrumento de distinción y clasificación educativa una vez desacreditados e invalidados sus presupuestos sobre CI y la anormalidad humana (Kincheloe, Steinberg, & Villaverde, 2004; Hampshire, 2016) una tarea ardua habida cuenta de colosal negocio de las patologías educativas y la necesidad de legitimar políticamente la exclusión social (Bourdieu, 1988).

Por último en lo que se refiere a la Filosofía de la educación y más concretamente a sus interpretaciones: éticas estéticas y económicas, la practica educativa se empeña en caminar en el sentido opuesto a la ciencia, aferrándose a una visión de un ser humano egoísta por naturaleza que se desarrolla mediante la competencia inter e intraespecífica (Piaget, 2001; Kohlberg, 1992; Darwkins, 2000), de tal forma que los sistemas educativos actuales se orientan al desarrollo de un individualismo patológico y unas relaciones instrumentales e insolidarias que nos abocan a la infelicidad personal, la insolidaridad social y la irresponsabilidad ambiental. Y para hacerlo desatienden los últimos 40 años de investigaciones que corroboran nuestra naturaleza social y empática (Iaconomi, 2009; De Waal, 2013), nuestra preferencia por la búsqueda del bienestar común (Onstron, 2000; Zamagni, 2009) y el hecho básico de que el aprendizaje y el desarrollo humano es más producto de la cooperación y la simbiosis mutualista que de la competencia salvaje o el parasitismo (Tomasello, 2010; Bowles, & Gintis, 2011).

EL ANÁLISIS INTEGRAL EN LA INVESTIGACIÓN COMPARADA

El hecho de que educación marche en dirección contraria a la práctica y la investigación educativa se debe principalmente a una falta de soluciones alternativas a los problemas a los que se enfrenta, necesitamos actuar y si no se nos facilitan herramientas mejores seguiremos usando las conocidas y disponibles. En ese sentido propongo un modelo de análisis integral que permite la comprensión de un sistema social complejo a partir de la definición correcta de sus agentes / componentes a diferentes niveles y de los variables universales con las que operan. A continuación exponemos, a modo de ejemplo y de manera esquemática un modelo ecológico de descripción del sistema educativo (tabla 1).

CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO				
Agentes	Tiempo	Espacio	Normas	Propósito
Administración (político)	Ciclo vital	Sociedad	Legislación educativa	Incluir Rentabilizar
Centro Escolar (director/gestor)	Ciclos educativos	Comunidad escolar	Normas del centro	Integrar Promocionar
Grupo de clase (docente)	Curso escolar	Grupo de clase	Normas del aula	Enseñar Aprobar
Alumno	Actividad	Individual	Moral y Valores	Aprender Mejorar

Una vez definida la estructura del sistema podemos analizar la dinámica de relaciones entre componentes tomando como referentes los roles e intenciones de sus agentes a distintos niveles (McGinn, y Welsh, 2001). Para ello podemos por ejemplo diseñar una tabla multinivel de doble entrada en la que relacionamos cada agente consigo mismo y con el resto. Este modelo de investigación nos permite, estudiar la interdependencia de los componentes de un sistema, descubrir los puntos de apalancamiento e incluso diseñar modelos teóricos de intervención en los que se pueden simular y comprobar los efectos que tendrían las decisiones y comportamientos de cada agente sobre la evolución del sistema en su totalidad¹ (Tabla 2).

¹ Utilizando un software de ARS podemos realizar el análisis y una representación gráfica de la red de relaciones visualizando los puntos críticos que limitan o afectan el desarrollo del sistema (Quiroga, 2003).

INTENCIONES DE LOS AGENTES PORTADORES DE INTERESES				
Agentes	Administración Político	Centro Escolar Director	Grupo de Clase Profesor	Alumno
Administración Político	Mejorar los resultados o cambiar el currículo y la organización escolar	Mejorar la rentabilidad o cambiar los centros educativos	Mejorar o cambiar la formación selección y designación del profesorado	Mejorar o cambiar los criterios de promoción y selección del alumnado
Centro Escolar Director	Mejorar la demanda o cambiar la oferta educativa del centro	Mejorar los resultados o cambiar la organización del centro	Mejorar o cambiar la distribución y asignación del profesorado	Mejorar o cambiar la distribución grupal y asignación del alumnado
Grupo de Clase Profesor	Mejorar los resultados o cambiar de asignatura y/o centro educativo	Mejorar las relaciones o cambiar de grupo	Mejorar las tareas o cambiar las actividades	Mejorar la enseñanza o cambiar la metodología
Alumno	Mejorar las expectativas o cambiar de estudios y/o centro educativo	Mejorar los resultados o cambiar de programa de estudios	Mejorar las relaciones o cambiar de grupo	Mejorar el aprendizaje o cambiar la estrategias

Esta metodología nos permite comparar los resultados de dos sistemas o del mismo sistema en dos periodos de tiempo distintos en base a su coherencia interna o lo que es lo mismo su capacidad y tendencia evolutiva o involutiva. De tal forma que se superan tanto el problema de la relatividad en las interpretaciones como los de reduccionismo temporal y descontextualización espacial que hasta hace poco tiempo planteaba el estudio de la complejidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación en educación en general y en educación comparada en particular no ha permanecido ajena, al abuso en la adopción al criterio hegemónico y predeterminado de la ciencia positivista dando como resultado la interpretación etnocéntrica y superficial de los problemas y la adopción de medidas o prácticas universales que no permiten mejorar ni el conocimiento ni el funcionamiento de los sistemas. Pensamos que ha llegado el momento de salir de la zona de confort en la que se haya la investigación y asumir la complejidad de la realidad diseñando e incorporando nuevos métodos ecológicos de investigación que nos permitan comprender la compleja red de relaciones entre los agentes y el medio escolar y como esta puede modelarse para facilitar un desarrollo educativo basado en la co-evolución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Blakemore, S. J. Burnett, S. Dahl. R. The role of puberty in the developing adolescent brain *Human brain mapping* 2010; 31 (6), 926-933.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid. Editorial Taurus.



- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *A cooperative species: Human reciprocity and its evolution*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M. (compiladores) (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Granica.
- Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta* Barcelona. Salvat Editores.
- De Waal, F. (2013). *La edad de la empatía*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Esteve, J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- Feyerabend, P. (2002). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Folio
- Flynn, J. (2009). ¿Qué es la inteligencia? Más allá del efecto Flynn. Madrid: TEA.
- Gómez-Campos R et al. *Valoración de la maduración biológica: usos y aplicaciones en el ámbito escolar*. Rev Andal Med Deporte. 2013; 6(4):151-160.
- Goodwin, B. (2007). *Nature's Due: Healing Our Fragmented Culture*. Edimburgh: Floris.
- Gould, S. (2002). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Bosch
- Hampshire, Roger R. Highfield, Beth L. Parkin, Adrian M. Owen. Fractionating Human Intelligence. *Neuron*, 2012; 76 (6): 1225 DOI: 10.1016/j.neuron.2012.06.022
- Hilbert, M. (2013). *Charla sobre sistemas complejos sociales (CCSSCS)*. CEPAL. Chile <http://www.martinhilbert.net/ccsscs-html/>.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, autismo, imitación o de como entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., & Villaverde, L. (Comps.). (2004). *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- McGinn, N. y Welsh, T. (2001). Hacia una metodología para el análisis de portadores de intereses. en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XXXI, núm. 1, 1° trimestre. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27031102.pdf>
- Monarca, H. (Coord.). (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila,
- Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la consciencia*, Barcelona, Kairós.
- Ornstein, R. (1993). *Psicología de la conciencia: una exploración del comportamiento humano*. Madrid. Edaf.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Quiroga, A. (2003). *Taller de ARS con Ucinet 6 y NetDraw avanzado* Universidad Pompeu Fabra <http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/opbauci.pdf>
- Sandin, M. (2006). *Pensando la evolución, pensando la vida*. Murcia. CAUAC / Crimentales.
- Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y dialogo con el mal*. Barcelona. Octaedro.
- Smith, L. Thelen, E. (1993). *A Dynamic Systems Approach to Development: Applications*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa. Como una inteligencia practica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona. Paidós.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid. Morata
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, Michael. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Madrid: Katz Editores.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Zamagni, S. (2009). *Economía del bien común*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica.

La Educación Comparada como método para la mejora y la visualización de la Educación Musical

Mateu-Luján, Borja

Universitat de València, València, España
Borja.Mateu@uv.es

Alventosa-Bleda, Ester

Universitat de València, València, España
maria.e.alventosa@uv.es

Resumen

El detrimento de la presencia de la Educación Musical en los diferentes niveles educativos en España es un hecho contrastado. Si nos fijamos en el transcurso de las numerosas leyes educativas que se han desarrollado en nuestro país podemos observar como poco a poco la música ha ido perdiendo relevancia. La principal causa de este hecho se deriva, entre otras, de la capitalización de la educación. Para combatir este efecto una de las mejores maneras es analizar cómo se van redefiniendo en otros países y regiones los diferentes sistemas educativos haciendo frente a estas adversidades. Un modo de crear estos espacios en los que compartir conocimiento y crear puntos de unión en relación con un mismo problema, sin duda es a través de la proliferación de estudios de Educación Comparada desde la perspectiva Musical.

En este texto se presenta cuál es el estado de la cuestión y qué perspectivas de futuro deben desarrollarse para la mejora y mayor presencia de la Educación Musical en los sistemas educativos. En referencia a la temática del congreso este texto está totalmente ligado puesto que existe gran variedad de experiencias en las que la música a través de su poder cohesionador y potenciador de las diferentes capacidades humanas ayuda a fomentar la Inclusión y la Equidad.

Abstract

The detriment of the presence of Music Education in the different educational levels in Spain is a contrasted fact. If we look at the course of the numerous educational laws that have been developed in our country, we can see how little by little music has been losing relevance. The main cause of this fact is derived, among others, from the capitalization of education. To combat this effect, one of the best ways is to analyze how different educational systems are redefining in other countries and regions facing these adversities. A way to create these spaces in which to share knowledge and create points of union in relation to the same problem, without a doubt, is through the proliferation of studies of Comparative Education from the Musical perspective.

This text presents the state of the question and what future perspectives should be developed for the improvement and greater presence of Music Education in educational systems. In reference to the topic of the congress this text is totally linked because there are a great variety of experiences in which music through its cohesive power and enhancer of different human capacities helps to promote Inclusion and Equity.

Palabras clave: Educación Comparada, Educación Musical, Sistemas Educativos, Metodología, Globalización.

Keywords: Comparative Education, Music Education, Educational Systems, Methodology, Globalization.



INTRODUCCIÓN

La metodología comparada es utilizada en diversos campos científicos, aunque en muchos casos no se tenga conciencia de ello. «En los últimos 25 años, el Análisis Cualitativo Comparativo ha estado en el centro de atención de la metodología de las Ciencias Sociales. Se fundamenta en el conjunto de relaciones y objetivos establecidos en el descubrimiento de condiciones suficientes y necesarias -y sus derivadas» (Wagemann, 2014). Las Ciencias de la Educación, como Ciencias Sociales, no han sido ajenas a este hecho, y la Educación Comparada se ha convertido en una metodología la cual ha alcanzado un gran estatus. Está «presente en las revistas de mayor impacto científico del país, cercana a los grandes núcleos universitarios y con un impacto cada vez mayor, estamos ante una disciplina que sigue en auge y que se consolida en el panorama nacional español» (Álvarez López, 2015).

Una de las causas de este incremento de la Educación Comparada ha sido debido a que los gobiernos reconocen que el éxito futuro de sus países, incluso su supervivencia, en el mercado global depende menos de sus recursos naturales que de sus recursos humanos (Watson, 2001). En consecuencia, la educación toma especial relevancia como la principal manera para aumentar los recursos humanos de cada país. «En una era donde las preocupaciones sobre la globalización atraviesan los debates académicos y populares, parece particularmente apremiante que los cursos de educación comparada e internacional dediquen cierta atención a lidiar con las formas en que las escuelas están situadas en, y en relación con, procesos y fenómenos globales» (Manzon, 2016). De este modo, la Educación Comparada se ha convertido en una metodología que permite tanto solventar problemas relacionados tanto con la inclusión y la equidad, como estudiar aspectos concretos en diferentes países o regiones con el fin de adoptar medidas que ayuden a solucionar determinados problemas en otras zonas geográficas o aumentar la calidad de la educación.

La utilidad de la Educación Comparada y el número de publicaciones que ayudan a sistematizar el método, pueden ser utilizados por otros campos de estudio a los que, debido a la proximidad a la Educación, podrían beneficiarse de esta metodología. Además, estos campos de estudio de la misma forma ayudarían a reflexionar, mejorar y dar difusión a esta metodología. En concreto hablamos de la enseñanza de las diferentes materias que componen el currículum de los diferentes planes de estudio de las diferentes etapas educativas de cada país. Son materias que por sí solas no tienen ninguna relación, pero cuando se investiga su docencia, la Educación Comparada puede ser muy interesante para conocer como se resuelven problemas similares relacionados con la educación en otros contextos ya sea en perspectiva intranacional, supranacional o internacional.

Esto no quiere decir que no se realicen trabajos comparativos en este ámbito de estudio. Al contrario, existen numerosos trabajos de gran calidad que comparan técnicas, metodologías, currículos, formación del profesorado, planes de estudio... Sin embargo, sería adecuado que estos trabajos se realizaran desde una perspectiva de la Educación Comparada con el fin de aprovechar las numerosas reflexiones ya producidas sobre aspectos derivados de las comparaciones en educación. Entre estos campos de estudio encontramos la Educación Musical la cual necesita sin duda, de la Educación Comparada para competir, entre otras contrariedades, contra el detrimento de la presencia de la materia de música en la Educación Obligatoria y para mejorar la formación de los docentes que impartan estas materias. En el caso de España estas dos contrariedades son muy preocupantes. Por un lado,

Con la aprobación en 2013 (9 de diciembre) de la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se elimina la obligatoriedad de cursar enseñanzas artísticas en Educación Primaria, dejando en manos de las administraciones autonómicas la total competencia en estas materias, la educación artística (primaria) y la música (secundaria) pasan a considerarse <asignaturas optativas>, podrán ser cursadas en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. (Morales, 2017, p.391).

Por otro lado, con la introducción de los nuevos planes de estudio de magisterio:

Si bien se conseguía una antigua reivindicación de las Escuelas de Magisterio de convertir los títulos de maestro en títulos equivalentes a las antiguas licenciaturas, un nuevo cambio de paradigma obliga a la formación de maestros generalistas con una mínima especialización frente a la formación de maestros especialistas que se había producido con la aplicación de la LOGSE en 1991. (Morales, 2017).



Aspectos que la Educación Comparada puede aportar visiones holísticas de como se afrontan estas tendencias internacionales de disminución de la presencia y la calidad de la Educación Musical en otros países. Sobre todo, en países en los que la Educación Musical tiene tradicionalmente una gran presencia en el Sistema Educativo.

1. LA EDUCACIÓN COMPARADA APLICADA A LA EDUCACIÓN MUSICAL

La conexión entre Educación Comparada y Educación Musical no es un aspecto novedoso ya que existen algunas publicaciones que relacionan estos dos campos de estudio. Desde esta perspectiva es conveniente destacar los estudios de Arnold Bentley como uno de los pioneros de la Educación Comparada aplicada a la Educación Musical. En 1968 el Dr. Arnold Bentley, en la Universidad de Reading, Inglaterra realizaba investigaciones sobre metodología para la investigación en educación musical. Esta «abarcó elementos de educación comparada y de metodología para la investigación experimental de la percepción del fenómeno sonoro» (Frega, 1997). A partir de estas investigaciones fueron diversas las que se han ido uniendo a estas pesquisas que engloban estos dos campos de estudio.

«Para el análisis y la comparación de la educación musical en los sistemas nacionales, se puede usar la estructura conceptual adaptada del trabajo de Holmes (1981) y Bereday (1966 y 1967)» (Lepherd, 1993). Los trabajos de Holmes y Bereday son trabajos, bien conocidos por los comparatistas de educación, por lo que se muestra la gran utilidad de la Educación Comparada, para algunos investigadores en Educación Musical. Aunque, si bien cada vez aparecen más estudios de este tipo, es destacable la evolución de la nomenclatura de estudio. Estos estudios cuando exponen su metodología, en muchas ocasiones, ya no hablan de Educación Comparada, sino que se utiliza la metodología «Educación Comparada Musical» (Comparative Music Education).

«Aunque la Educación Comparada Musical no es completamente aceptada como un campo explícito de investigación» (Kertz-Welzel, 2008); lo cierto es que, la estandarización de este nuevo término crea como mínimo una matización que hace distanciar la Educación Comparada de la Educación Comparada Musical. Es lógico que los estudios comparados se deben realizar por investigadores con un gran conocimiento de los objetos que se confrontan. La educación es un ámbito de estudio muy amplio y no todos los investigadores tienen conocimientos sobre todo los elementos. No obstante, se hace complicado fragmentar dos campos de estudio tan próximos. Así, del mismo modo que la Educación Comparada, la Educación Comparada Musical «plantea algunas preguntas acerca de cómo, aquellas ideas encontradas en una situación dada, pueden ser adoptadas y aplicadas exitosamente en otra situación, y cómo se pueden hacer las comparaciones para que las conclusiones alcanzadas sean confiables y válidas (Lepherd, 1993).

2. PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL QUE SE PUEDEN ABORDAR DESDE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Tal y como hemos podido observar en la introducción la Educación Musical se enfrenta a grandes retos, ya que su presencia y su calidad están disminuyendo en el sistema educativo español. Junto a estos retos, existen muchos otros que podrían resolverse desde una perspectiva comparada. A continuación, se exponen algunas líneas de investigación en las cuáles sería útil enfocar los trabajos científicos para mejorar la Educación Musical.

- Educación musical en la etapa obligatoria. La inteligencia musical es una fuente muy importante de desarrollo emocional, social y comunicativo, para todo tipo de estudiante (García-Vélez y Maldonado Rico, 2017). Como se puede observar, el desarrollo de la música ayuda a desarrollar algunas de las competencias básicas. Sin embargo, sería oportuno realizar un estudio comparado de como los países con más presencia musical, integran la educación musical en sus diferentes sistemas educativos con el fin de desarrollar estas habilidades en los alumnos.
- Formación de docentes de música en otros países. Posiblemente, esta vía de investigación sea la que más desarrollada se encuentra en estos momentos. La discusión sobre si se deben formar docentes especialistas en una o varias materias o por el contrario los docentes deben ser polivalentes, está presente actualmente. Este debate implica tanto a músicos como a investigadores de la educación en general.





- El currículum de la Educación Musical Obligatoria. La Educación Musical no suele tener la categoría de área curricular en los sistemas educativos, sino que se configura como una materia. En el sistema educativo español en concreto la Educación Musical como la Educación Plástica configuran el área artística. Esto provoca por ejemplo que los estudios comparados realizados por las organizaciones europeas e internacionales no analicen la Educación Musical, sino que analizan el área artística. Es por ello, que son necesarios estudios comparados que analicen únicamente la Educación Musical.
- La Educación Musical Superior. Sin duda la Educación Musical Superior es uno de los grandes retos que pueden y deben ser afrontados desde la Educación Comparada. En la mayoría de los países europeos a excepción de Alemania la música no está presente en las Universidades, sino que se estudia en Conservatorios. Este hecho provoca que no exista investigación en este ámbito de estudio ya que están autorizados para ofrecer estudios de doctorado. Sin embargo, en países como en Estados Unidos, la música sí que pertenece al sistema universitario en todos los sentidos. Así, es interesante realizar estudios comparados entre diferentes países que sí que incluyen la música en el sistema universitario. De este modo, se puede observar como se han ido resolviendo todas y cada una de las características propias de la Educación Musical que pueden entrar en conflicto con las de la Educación Universitaria.
- Nuevos contenidos musicales. Los contenidos musicales están continuamente en evolución, es por ello por lo que, algunos países han incluido en la educación musical nuevos estilos de música, nuevos instrumentos, nuevas formas de composición. Estos contenidos se encuentran con dificultades y reticencias de las culturas en los que la música culta es predominante. La música desde esta perspectiva introduce elementos de equidad e inclusión que pueden ser amplificados con el aumento de estudios comparados que visualicen la enseñanza de diversos estilos de música representativos de diferentes culturas.
- Educación comparada aplicada a las metodologías de enseñanza de la música. Actualmente, ya existen algunos trabajos científicos que analizan y comparan los diferentes métodos de enseñanza de la música para conseguir un mejor y óptimo aprendizaje. Estos estudios se realizan sobre todo con metodologías estandarizadas. Sería conveniente sumar a estos estudios, investigaciones sobre nuevas metodologías que sean innovadoras en cada uno de los contextos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El futuro de la Educación Comparada y la Educación Comparada Musical es apasionante y esta lleno de buenas y prolíficas investigaciones. Después de visualizar cuál ha sido la evolución de ambos campos de estudio, sería recomendable que no se alejaran. La Educación Musical Comparada sin duda podría beneficiarse del largo camino recorrido de la Educación Comparada como ciencia. Además, la Educación Comparada dispone de un método más estandarizado el cuál puede aportar claridad a las diferentes investigaciones. Para evitar la confusión que se puede derivar entre ambos nombres, sería útil que los investigadores utilizaran como método la Educación Comparada, aunque sus textos tengan como objeto de estudio la Educación Musical. La fragmentación puede impedir la reciprocidad entre estudios que vayan en la misma línea y también la combinación interdisciplinar entre diferentes campos. Por ejemplo, si se realiza un Estudio Comparado sobre la Formación de los Maestros de matemáticas en Europa, ¿la metodología utilizada debería ser Educación Comparada Matemática? Si cada una de las áreas de conocimiento diseñara su metodología serían necesarias múltiples metodologías de Educación Comparada. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, creemos que se debe fortalecer el concepto de Educación Comparada y englobar todos los aspectos relacionados dentro de este.

Siguiendo con el ejemplo de las matemáticas, posiblemente Educación Comparada Matemática hoy en día carece de sentido debido a la buena salud que goza esta materia en todos los Sistemas Educativos. Si bien, este concepto de Educación Comparada Musical es interesante debido a necesidad

de hacer visibles problemáticas que cada vez están más agravadas. Sin embargo, para lograr este acercamiento entre ambos estudios comparados es necesario que se fomenten las acciones colaborativas desde ambas posiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez López, G. (2015). La educación comparada más allá de la REEC: análisis bibliométrico de la disciplina en las cinco revistas españolas afines de más impacto entre 1995 y 2014. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 19-45.
- Frega, A. L., Urtubey, P. S., & Facultad de Humanidades, Y. (1997). Metodología comparada de la Educación Musical.
- García-Vélez, T. y Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista española de pedagogía*, 75(268), 451-461.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Music education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. *Music Education Research*, 10(4), 439-449.
- Lepherd, L. (1993). Investigación Comparativa. En Kemp, A (Ed.) *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* (pp. 19-30). Collegium Musicum. (Traducción A. Frega y D.P. de Graetzer).
- Manzon, M. (2016). Comparative Educations to What Ends? Teaching Comparative Education: Trends and Issues Informing Practice.



- Morales, A. (2017). Presentación. La educación musical, una mirada del pasado al futuro. *Revista española de pedagogía*, 75 (268), 389-398.
- Wagemann, C. (2014). ¿Qué hay de nuevo en el método comparado?: QCA y el análisis de los conjuntos difusos. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 1 (1), 51-75.
- Watson, K. (2001). Introduction: Rethinking the role of comparative education. *Doing comparative education research: Issues and problems*, 9-20.



Neoliberalización experimental y redes filantrópicas en educación

Saura, Geo

Universidad de Granada, Granada, España
geosaura@ugr.es

Resumen

El objetivo principal de la comunicación es analizar nuevos procesos de «neoliberalización experimental» en el contexto de la gobernanza política filantrópica en educación, para defender los análisis de la movilidad de las políticas, en lugar de las transferencias políticas, en el campo de la educación comparada. Defiendo la sustitución del término «neoliberalismo» por «neoliberalización», para comprender este fenómeno como un «régimen mutativo». Realizo una revisión de la literatura para sistematizar los resultados más relevantes de las principales investigaciones sobre las políticas rápidas, la movilidad de las políticas y los nuevos procesos de gobernanza global de las redes filantrópicas como proyecto metodológico, en vez de las transferencias políticas. Analizo la neoliberalización como cambios resituados, readaptados y fundamentados por la «experimentación regulatoria» propios del paradigma de las «políticas rápidas», que producen mutaciones geográficas. El siguiente apartado detalla los aspectos metodológicos de la investigación desarrollada en el contexto de la política educativa española como «estudio de caso distendido». El artículo utiliza la etnografía en red mediante la combinación de técnicas de las redes políticas con procesos etnográficos.

El apartado de los resultados muestra y analiza tres tipologías de redes filantrópicas y sus discursos docentes. La «red política global resituada» es la mutación de la red Teach for All en España, Empieza por Educar, que promueve una política rápida, orientada a crear nuevos docentes bajo lógicas discursivas basadas en la performatividad, la efectividad y la rendición de cuentas. La «red política filantrópica conservadora» se configura mediante una fundación, la iglesia católica y la monarquía junto a alianzas empresariales que han actuado en procesos de formación de 50.000 docentes y en más 3.000 escuelas. La «red política filantrópica experimental» es una alianza filantrópica emergente entre fundaciones de empresas importantes españolas y actores simbólicos, orientada a paliar, mediante programas experimentales, los problemas del sistema educativo.

Abstract

The main aim of this paper is to analyze new processes of “experimental neoliberalization” in the context of philanthropic governance in education to defend incorporating of policy mobilities rather than transfer policy in comparative education field. I defend the substitution of the term “neoliberalism” with “neoliberalization” so as to understand this phenomenon as a “mutative regime”. A review of the literature was carried out in order to provide a systematic overview of the most relevant results of the research on fast policies, policy mobilities and the new governance deriving from philanthropic networks as methodological project, rather than policy transfers. I analyze the concept of neoliberalization characterized by changes which are recontextualized, readapted and founded by the “regulatory experimentation” characteristic of the paradigm of “fast policies” produced by geographical mutations. The following section details methodological aspects of the research conducted within the context of Spanish educational policy as a “distended case- study”. The paper uses network ethnography by combining the techniques of political networks with ethnographic processes.

The results section details and analyzes three types of philanthropic networks and their teaching discourses. The “resituated political global network” is the mutation of Teach for All network in Spain, “Empieza por Educar”, which promotes a fast policy aimed at creating new teachers under discursive logic based on principles such as performativity, effectiveness and accountability. The “conservative political philanthropic network” is comprised of a foundation, the Catholic Church and the monarchy along with business alliances that have taken part in training processes for 50,000 teachers in over 3,000 schools. And the “experimental philanthropic policy network” is an emerging philanthropic alliance between foundations belonging to the largest Spanish companies and symbolic actors, aimed at alleviating problems in the education system through experimental programmes.

Palabras clave: neoliberalización, educación comparada, movilidad de las políticas, filantropía, privatización, docentes.

Keywords: neoliberalization, comparative education, policy mobility, philanthropy, privatization, teachers.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.104>



INTRODUCCIÓN

Ante el presente contexto de gubernamentalidad neoliberal puesto en marcha tras la última crisis económica global (2007-2009), nos encontramos ante la necesidad de reconsiderar los análisis políticos. Un replanteamiento que deviene del auge de un nuevo régimen de movilidad de las políticas rápidas (Peck, 2011; McCann & Ward, 2014) que manifiesta que las políticas están siendo creadas y puestas en marcha a través de una gobernabilidad reflexiva, transnacionalizaciones aceleradas de políticas y prácticas, y una mayor movilidad de las técnicas políticas y los creadores de las políticas (Peck & Theodore, 2015). Ahora las políticas son reformuladas bajo modelos rápidos que se mueven de unos terrenos a otros mediante relaciones de poder, principios ideológicos, comunidades epistémicas, gobernanzas multidireccionales y discursos experimentales que hacen mutar a las políticas en sus viajes (Peck & Theodore, 2010). Estas formas de movilizar las políticas rápidas, obliga a prestar la atención a los «múltiples espacios superpuestos» (McCann & Ward, 2012) de la formulación de políticas, donde incluir de forma interconectada la escala, el territorio, el lugar, lo local e incluso lo global junto a redes políticas que verifican que las políticas son movilizadas bajo «ensamblajes globales» (Collier & Ong, 2005) y tienden a readaptarse bajo una vivacidad continuada de modificación de los regímenes políticos situados.

Aunque todas estas perspectivas críticas de análisis político tienen relación con los intereses e interrogantes que han ocupado al campo de estudio que Dolowitz y Marsh (1996) definieron como «transferencias políticas», es evidente que existen diferencias al respecto. La literatura más ortodoxa sobre las transferencias políticas en educación ha centrado el interés en analizar los procesos de innovación y las resituaciones reformistas desde un contexto a otro dentro de los límites jurisdiccionales en los que se aplican las políticas de cambio. Mayoritariamente desde enfoques racionalistas y descriptivos, ha sido común analizar cómo las políticas se resitúan en espacios delimitados por el Estado-nación mediante procesos de externalización (Schriewer & Martínez, 2004) o a través de cauces analíticos transferenciales bajo lo que Gita Steiner-Khamsi (2004) sostiene como «policy borrowing and lending». Esta corriente ha estudiado, mediante el uso de los métodos de la comparación de contextos (Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012), los actores políticos y sistemas educativos que proponen y reciben los modelos, así como las lógicas sociales y discursivas para la legitimar las adopciones políticas. A través de influencias dirigidas por actores relevantes externos, se han utilizado los conocimientos sobre modelos educativos, acuerdos de gobierno e ideas políticas (Phillips & Ochs, 2003) que se trasladan para reformular instituciones y prácticas de otros entornos políticos (Dolowitz & Marsh, 1996). Los estudios sobre las transferencias han partido desde una lógica binaria de lo global y lo local fundamentada en comprender cómo en los procesos de globalización han sido organismos internacionales, instituciones financieras, policy-makers y think-tanks, entre otros, los múltiples actores políticos que han propulsado arquetipos transferenciales hacia sistemas educativos que tenían que ser reformulados. Estos actores, desde diferentes argumentaciones teóricas, metodológicas y contextuales, han impulsado las traslaciones de modelos educativos y prácticas concretas para que los contextos de recepción adecúen sus sistemas educativos a los principios de la globalización (Rappeleye, 2012). Así, la perspectiva sobre las transferencias ha analizado cómo las políticas son trasladadas por procesos de atracción, resonancia y recepciones contextualizadas desde un marco nacional hacia otros mediante procesos transnacionales (Steiner-Khamsi, 2004). También ha habido otros aportes relevantes, previos a la movilidad de las políticas rápidas, interesados en estudiar cómo los discursos se mueven entre el espacio global, el Estado y las instituciones modificando los significados discursivos y prácticos por las interacciones entre esos tres contextos antes de que las políticas sean recontextualizadas o puestas en acto (Beech, 2009; Cowen 2009). Los diferentes estudios de las transferencias políticas se han centrado en comprender cómo hay políticas que se trasladan a espacios específicos bajo principios de elecciones y adopciones políticas que son diseñadas y puestas en marcha por actores políticos concretos que dirigen y legitiman las políticas reformistas. Es un campo de análisis, dentro de la comparación, que se puede resumir en comprender y analizar cuáles son los contextos innovadores y exitosos donde la política funciona, quiénes son los actores que producen la política y cómo se transfieren hacia contextos en los que hay creadores, consumidores y emuladores de la política.



1. GOBERNANZA ESTRATÉGICA RELACIONAL DE LA NEOLIBERALIZACIÓN MÓVIL Y EXPERIMENTAL

En estos momentos, debido a los cambios vertiginosos en las reformulaciones políticas generadas bajo nuevos procesos de neoliberalización que son contextualizados y diferenciados de unos escenarios a otros, el uso del enfoque de la «movilidad de las políticas rápidas» se está situando como una visión más adaptativa que la de las transferencias políticas. Por la necesidad de analizar estos procesos de neoliberalización emerge una nueva generación de investigaciones que está más atenta en prestar atención al contexto socioespacial de las actividades de formulación de las políticas y a las mutaciones híbridas entre las técnicas y las prácticas políticas (Peck & Theodore, 2015).

Una primera característica del régimen político contemporáneo es que las políticas se mueven en «ensamblajes globales» (Collier & Ong, 2005) bajo interacciones multidireccionales en las que se configuran las políticas y los regímenes políticos situados de forma viva mediante codificaciones y territorializaciones a la vez que descodifican y desterritorializan los espacios (Deleuze & Guattari, 1987). Para el análisis de la política educativa bajo estos principios, hay que partir de la idea de que el «conocimiento político circula globalmente» con intereses específicos e influencias que se mueven en «relaciones en red» (Ball, 2012) como parte de los nuevos «regímenes de conocimiento» (Campbell & Pedersen, 2008). Las políticas no emergen de un lugar concreto y luego se mueven íntegras y sin cambios a través del espacio (McCann & Ward, 2012), sino que son movilizadas de un sitio a otro reestructurando los espacios de modo fracturado y sintetizado, es decir, en partes o modos adaptativos. Estos cambios en la reformulación de las políticas nos obligan a prestar atención a los procesos de «espacialización de las relaciones sociales» (Ball, 2012: 25) bajo «nuevos espacios del ciclo político» y «movilidad de los discursos» en los que se genera la neoliberalización educativa (Gulson et al., 2017: 3).

Como consecuencia de lo anterior, un segundo aspecto a que tener en cuenta, es que los ensamblajes globales requieren realizar un giro metodológico fundado en el enfoque socio-espacial de la movilidad de las políticas que nos lleva a traspasar la unidad analítica del Estado-nación como punto de partida (Urry, 2007). Ahora, la comparación de contextos como forma de análisis comparado no tiene la utilidad que tenía en el uso de las transferencias. En la actualidad tenemos que mirar más hacia cómo las políticas y las redes de actores se van diseñando y modificando constantemente a través de movimientos ininterrumpidos (McCann & Ward, 2012). En los procesos de gubernamentalidad contemporánea hay que comprender al Estado como un «enfoque estratégico-relacional» que actúa en una gobernanza neoliberal de «instituciones, organizaciones e interacciones implicadas en el liderazgo político y en la implementación de decisiones que, en principio, vinculan colectivamente a sus sujetos políticos» (Jessop, 2017: 55). Una gobernanza basada en mecanismos y estrategias de coordinación e interdependencia recíproca compleja entre agentes, organizaciones y sistemas funcionales que operan en redes de poder y toma de decisiones más localizadas.

Un tercer fundamento del régimen de la movilidad es la consideración de los procesos de mutación de las políticas. Para ello, se parte de que la neoliberalización contemporánea no puede ser comprendida como un proceso monolítico (England & Ward, 2017; Springer, 2010). La reformulación de políticas neoliberales es un movimiento contextualizado, dinámico y cambiante bajo condiciones de mutación y vivacidad caracterizadas por procesos de resituación, readaptación y experimentación de las políticas. El movimiento de mutación de la neoliberalización en educación es un régimen vivo que va mutando de un sitio a otro, a la vez que transforma los espacios públicos, las actuaciones en los servicios públicos, las formas de configurar las políticas y los modos de construir sujetos al servicio de la sociedad de modos experimentales. Estas políticas, aunque se meditan, tienden a ser aceleradas y programadas por actores políticos con intereses muy concretos que actúan experimentando y haciendo mutar a las políticas en sus viajes (Peck & Theodore, 2015).

La cuarta característica de estos procesos experimentales móviles de la neoliberalización implica la necesidad de analizar las redes políticas en las que se entrelazan múltiples actores para liderar las políticas. Estamos ante nuevas redes políticas de gobernanza programáticas que se constituyen para liderar los cambios políticos contemporáneos. Son redes de gobernanza que actúan cruzando, unificando y conectando las estructuras estatales con la sociedad civil mediante «nuevas alianzas, estrategias y horizontes de acción espacio-temporales» (Jessop, 2017: 103). En estas nuevas oportunidades de cambio existen actores políticos privilegiados por poseer el capital, la capacidad de acción en márgenes de tiempo breves y la posibilidad de actuación en escalas globales (Jessop, 2008). En la nueva gobernanza estratégica relacional de la neoliberalización contemporánea están entrando



en la arena política estatal una nueva filantropía que hibrida prácticas altruistas con las lógicas del capitalismo, que Bishop y Green (2008) denominaron «filantropocapitalismo». Son reconocidos multimillonarios que a través de fundaciones filantrópicas trasladan las lógicas de sus éxitos empresariales a las políticas públicas mediante discursos basados en la erradicación de las desigualdades sociales. El filantropocapitalismo modifica la lógica de la filantropía tradicional o «filantropía científica» (Bishop & Green, 2008; Frumkin, 2006), por ser un movimiento que actúa en inversiones más amplias, creando indicadores de inversión, estrechando la relación provisión-inversión, evaluando sus políticas y asesorando los cambios. Este movimiento político, para eliminar las desigualdades sociales fundamenta sus acciones filantrópicas en relaciones de mercado. Tras la crisis económica global de la última década, en la que se han reducido las inversiones sociales, el filantropocapitalismo ha emergido al considerar esta coyuntura como una ventana de oportunidades para incorporar sus éxitos empresariales en las reformulaciones políticas. Tal y como mantiene el enfoque de la movilidad de las políticas rápidas, son actores privilegiados por poseer el capital y tener la capacidad de actuación en márgenes comprimidos de tiempo para influir en espacios amplios. Bajo estas oportunidades de actuación experimentales y rápidas, las redes filantrópicas se conforman como comunidades epistémicas que están liderando la reformulación neoliberal en educación (Ball, 2012; Gulson et al., 2017; Olmedo, 2017; Saura, 2016). Para comprender cómo los nuevos actores filantrópicos están actuando en esta gobernanza neoliberal en educación, esta investigación estudia el contexto español como un caso distendido del régimen de la movilidad de las políticas (Peck & Theodore, 2015), analizando tres redes políticas que conforman comunidades epistémicas que lideran la reformulación política creando y poniendo en marcha nuevas políticas de formación docente.

2. METODOLOGÍA

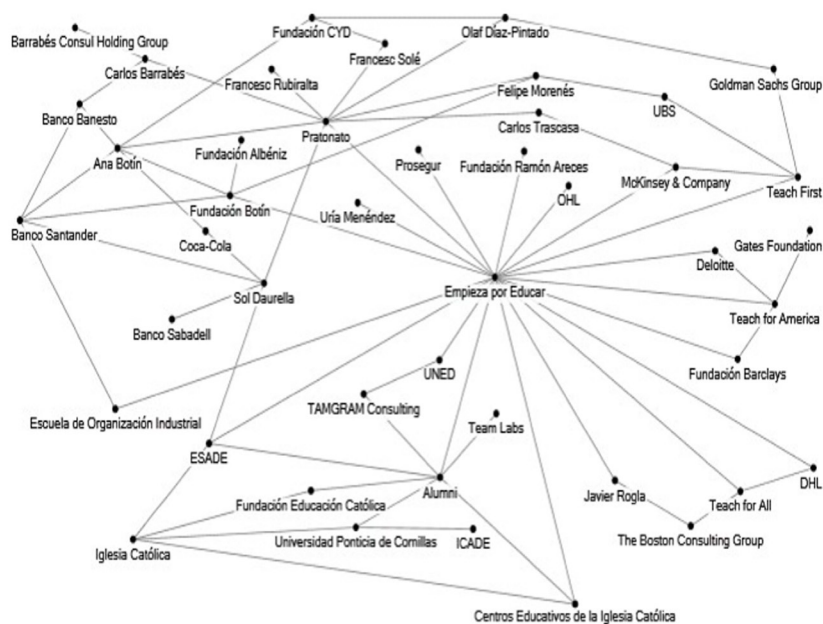
El proceso metodológico de esta investigación se desarrolla a través de tres actividades interconectadas, adaptando la perspectiva de Howard (2002) al análisis de las redes políticas en educación (Ball, 2012; Olmedo, 2017; Saura, 2016¹). La primera actividad se basa en una búsqueda extensiva en internet para analizar las narrativas de fundaciones y empresas que conforman las redes políticas, y las trayectorias profesionales de los miembros en diferentes recursos: webs; blogs institucionales de las redes; vídeos de YouTube; páginas de Twitter, Facebook, blogs, LinkedIn e Instagram de las redes y de sus miembros; junto a libros, informes y artículos escritos dentro de las redes. Esta primera actividad se lleva a cabo para conocer quiénes conforman las redes, cómo lo hacen, qué pretensiones de actuación tienen y para seleccionar a los informantes claves del trabajo etnográfico. La segunda fase se basa en explorar las conexiones sociales y el «capital red» (Urry, 2007) generado dentro de las redes identificando nodos y casos relevantes que conforman la interacción entre empresas y actores individuales. Las redes políticas se crean con el software NodeXL (ver imágenes 1, 3 y 4). La tercera actividad que conforma la etnografía en red son procesos propios de carácter más etnográfico: realización de 15 entrevistas en profundidad y notas de campo tomadas tras el acceso a diferentes eventos, reuniones, fundaciones y empresas que constituyen las redes para demostrar la interacción social entre los actores y los mecanismos para configurar las políticas. El proceso etnográfico utiliza un muestreo intencional de informantes claves y prosigue con la técnica «snowball sampling» (Noy, 2008) una vez que los participantes proporcionan datos y facilitan el acceso a otras entrevistas y encuentros. Los datos de las diversas fases de la investigación se sistematizan mediante la codificación axial del programa NVivo11. El siguiente apartado de resultados, de forma sucinta, muestra el análisis de tres tipologías de redes filantrópicas, los nodos que conforman cada una de ellas, sus propósitos de actuación en el sistema educativo español y sus finalidades reformistas sobre la formación docente.

¹ El proceso metodológico forma parte de la investigación postdoctoral (2015-2018) que se puede encontrar más detallado en: Saura (2016) y Saura (2016b).



3. RED POLÍTICA GLOBAL RESITUADA

La red global Teach for All, conformada en la iniciativa filantrópica del matrimonio Bill y Hillary Clinton, Global Clinton Initiative (2007), es una red política global enraizada localmente que está actuando en cuarenta y ocho países mediante programas de liderazgo educativo en el que forman a jóvenes para que ejerzan como docentes en entornos complejos². Es una red política global que muta en sus viajes para resituarse en cada contexto de llegada. En España, aterriza en el año 2011 bajo el nombre de Empieza por Educar (ExE) para actuar en Madrid, Cataluña y País Vasco. La red española es liderada por Ana Botín -reconocida filántropa global y presidenta del Banco Santander- y junto a compañías privadas, bancos, filántropos individuales, Universidades y gobiernos regionales constituyen la red política filantrópica resituada. Con la pretensión de eliminar las desigualdades del sistema educativo español actúa bajo nuevos procesos de privatización mediante alianzas empresariales, instituciones católicas y desregulación pro-mercado educativo (Saura, 2016). Al igual que con la red global TFA ha proliferado la privatización escolar en otros contextos, en España ha producido nuevas ventajas a la escuela privada-concertada católica ya que los líderes formados en ExE ejercen como docentes en su red de centros y, posteriormente, tras el acuerdo entre ExE y la red de Escuelas Católicas, entran a formar parte de forma preferente en su bolsa de empleo. Estos beneficios son propios del «capital red» que se genera entre los nexos de las redes políticas (Urry, 2007). En la política educativa española utilizan modelos sintetizados y experimentales mediante programas de liderazgo, emprendimiento, eficacia, eficiencia, resiliencia y políticas de rendición de cuentas que responsabilizan al profesorado como garantes para eliminar las desigualdades educativas (Saura, 2016b). Trabajan con empresas y fundaciones que apoyan económicamente a la red mediante la aceleración de proyectos empresariales de alto impacto social y nuevos programas de formación docente con lógicas empresarial, junto a nuevos acuerdos políticos con los gobiernos catalán y vasco donde lideran la experimentación del programa de MIR docente.



(Imagen 1. Red política filantrópica resituada. Fuente: Saura, 2016b).

² <https://teachforall.org/what-we-do#27531>.

4. RED POLÍTICA FILANTRÓPICA CONSERVADORA

Tomando como punto de partida a dos personajes simbólicos de la política educativa española, Carmen Pellicer³ y José Antonio Marina⁴, la Iglesia Católica, la monarquía española, gobiernos, universidades privadas, redes empresariales y fundaciones filantrópicas como Ashoka y Fundación Trilema se ha constituido la «red política filantrópica conservadora» (imagen 3). Es una nueva comunidad epistémica en el que se entrelaza los diferentes nodos políticos mediante conexiones y contratos económicos para reformar el sistema educativo español. Las políticas que emergen de la red tienen como principales finalidades la incorporación de programas de emprendimiento y la reformulación de procesos de formación docente. La Fundación Trilema ha actuado en procesos de formación de más de 50.000 docentes y 3.000 escuelas. Dirigen la formación docente de las Escuelas Católicas, la gestión y programas formativos de las escuelas Trilema, Másteres Pastorales, elaboración de materiales escolares de las editoriales más relevantes españolas, políticas gubernamentales sobre el emprendimiento empresarial en las escuelas y programas de coaching educativo para la innovación. Bajo las múltiples alianzas generadas en la red, fundamentan sus acciones en programas de formación muy diversos, entre los que destacan: gestión de las aulas, metodologías ágiles, entrenamiento del talento emprendedor, entrenar la competencia espiritual y formación en programaciones y evaluaciones pastorales⁵. A través de discursos sobre «emprendimiento, economía empresarial e innovación educativa» desarrollan sus finalidades transformativas del sistema educativo. Sus discursos sobre coaching educativo y emprendimiento empresarial forman parte de la construcción de racionalidades gubernamentales neoliberales. La gubernamentalidad neoliberal es ejercida mediante racionalidades políticas en la que se conducen las conductas de los sujetos (Foucault, 2004). Su fundamento pedagógico, lo que denominan como «Pedagogías Ágiles del Emprendimiento», lo desarrollan en el programa de formación «Educar el Talento Emprendedor» - avalado por la Fundación Princesa de Girona- para dirigir e innovar la educación con la creación de la «competencia emprendedora» (ver imagen 2).



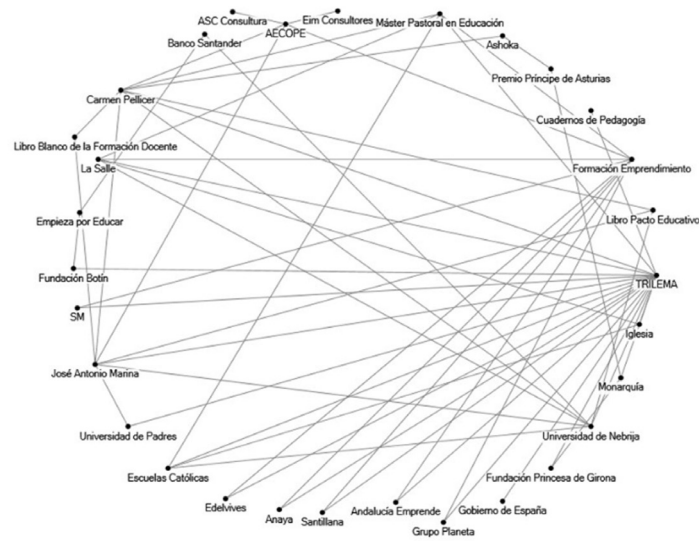
(Imagen 2. Fuente: Pellicer & Batet, 2017).

³ Presidenta de la Fundación Trilema y de la Asociación Española de Coaching y Evaluación Educativa, Ashoka Fellow 2016 y subdirectora de la Cátedra Nebrija-Santander «Inteligencia Ejecutiva y Educación».

⁴ Presidente de la Universidad de Padres y director de la Cátedra Nebrija-Santander «Inteligencia Ejecutiva y Educación».

⁵ <http://www.fundaciontrilema.org>.

La red ha comenzado a movilizar sus políticas en África a través de un programa de formación docente, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y liderado por Escuelas Católicas, para transformar el sistema educativo de Guinea Ecuatorial mediante políticas experimentales basadas en evaluación de desempeño, clases modelo, formación a docentes y liderazgo directivo.



(Imagen 3. Red política filantrópica conservadora).

5. RED POLÍTICA FILANTRÓPICA EXPERIMENTAL

Mediante una alianza filantrópica emergente entre fundaciones de empresas del IBEX 35 (Telefónica y CaixaBank), actores simbólicos, fundaciones y gobiernos se constituye la red política filantrópica experimental (ver imagen 4) que tiene como meta paliar las problemáticas del sistema educativo creando políticas experimentales basadas en la innovación en las aulas. En Cataluña, a través de «Escola Nova21», una hibridación público-privada (Fundación Jaume Bofill, Centro UNESCO de Cataluña, Diputación de Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya y Fundación EduCaixa) lideran la agenda política para la transformación del sistema educativo mediante la innovación educativa. Etiquetan colegios innovadores y no innovadores que consecuentemente comienzan a producir nuevas lógicas de mercado escolar. Fundamentan su formación en lógicas discursivas de políticas educativas experimentales junto a decisiones programáticas basadas en los estudios de las corrientes «qué funciona» (what works) y «políticas basadas en la evidencia» (evidence-based policy making). Estas lógicas discursivas son propias del nuevo régimen de políticas rápidas (Jessop, 2014; Peck & Theodore, 2015).



(Imagen 4. Red política filantrópica experimental).



Dentro de esta red, el programa «Entre Profes» liderado entre la Fundación Telefónica y ExE intenta innovar en la formación docente por medio elementos eminentemente prácticos, en el que graban la docencia para compartir experiencias y crear nuevas formas de control docente. Entre la alianza de la Fundación Telefónica y el «Bullifoundation» (fundación del cocinero Ferran Adrià financiada por Caixa-Bank) el Proyecto «Escuelas Creativas» tiene como objetivo reformar el sistema educativo innovando y experimentando con la incorporación de los principios de la metodología «Sapiens» por primera vez en educación. Ferran Adrià creó la metodología Sapiens para innovar en la cocina y es considerada un emblema de la experimentación que se ha trasladado mayoritariamente al ámbito empresarial. A través de discursos como: «píldoras educativas», «genoma educativo» y «menú de aprendizaje», el programa de Adrià fundamenta la experimentación constante en educación. Consideran el aula como un laboratorio en el que crear «entornos para fluir, experimentar y crear sin límites» (Barroso, et al., 2017: 54). Un medio para «convertirte en un docente inspirador» y la utilización de la metodología «Design Thinking» bajo «soluciones sencillas, de bajo coste» son otras de sus lógicas sobre la experimentación docente (Aguirre, et al., 2017: 25). Se visibiliza cómo en las reformas móviles rápidas hay redes expansivas generadas por comunidades epistémicas formadas entre gurús, actores de influencia, tecnócratas, evaluaciones de la evidencia, expertos, blogs, vendedores de buenas prácticas, organismos internacionales y compañías empresariales que lideran la reformulación de las políticas experimentales en la docencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el contexto contemporáneo de las reformulaciones políticas por medio de ensamblajes globales (Collier & Ong, 2005), el enfoque de la movilidad de las políticas (McCann & Ward, 2014; Peck & Theodore, 2015) está siendo más útil que la corriente de las transferencias políticas (Dolowitz & Marsh, 1996). Este nuevo enfoque sostiene que las políticas son experimentadas, movilizadas y mutadas por diferentes contextos mediante redes de poder, comunidades epistémicas, nuevas formas de gobernanza y modelos sintetizados rápidos (Peck & Theodore, 2010). En lugar de los métodos y análisis propios de las transferencias políticas en educación comparada (Steiner- Khamsi, 2004) el enfoque de la movilidad de las políticas es una visión más acorde para analizar los procesos de neoliberalización en educación (Gulson et al., 2017). Las políticas educativas se configuran bajo procesos de lo que Jessop (2014) comprende como una «gobernanza estratégica- relacional» en la que múltiples actores constituyen nuevas redes de poder que diseñan y ponen en marcha políticas experimentales y rápidas que mutan en diferentes espacios. En estos procesos de gobernanza rápidos, móviles y experimentales, el filantropocapitalismo (actores políticos que hibridan filantropía con el capitalismo) está ocupando especial relevancia en la arena política educativa configurando y poniendo en marcha nuevas políticas de formación docente. En el contexto de la política educativa española hay tres redes políticas filantrópicas que son re- ensambladas de formas diversas y contextualizadas con fines concretos en los que hay producciones de conocimiento y legitimaciones de las políticas (McCann & Ward, 2012). Están ocupando especial protagonismo en la configuración de nuevas políticas que inciden en la transformación del sistema educativo mediante los principios de la neoliberalización educativa. La «red política global resituada» es la movilización política de TFA en España por medio de ExE. Es una red constituida entre empresas, bancos, filántropos individuales, universidades y gobiernos con lógicas discursivas que tienen como meta erradicar las desigualdades educativas a través de programas de liderazgo en la formación docente que está beneficiando a los centros católicos y experimentando en políticas gubernamentales. La «red política filantrópica conservadora» la constituyen actores simbólicos, la Iglesia Católica, la monarquía española, gobiernos, universidades privadas, redes empresariales y fundaciones filantrópicas reformulando el sistema educativo con programas formación docente regidos por una innovación de políticas de coaching educativo y emprendimiento empresarial. La «red política filantrópica experimental» es una red de actores políticos, gurús, actores simbólicos, empresas, fundaciones filantrópicas y organismos financieros que tiene como meta transformar la innovación educativa con políticas de experimentación en la docencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Barroso, L., Cadenato, M., Domenech, M. E., Garro, J. M., Martínez, B., Poyatos, M., and Vidal, I. (2017). *Menú de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Barroso, L., de Diego, L. F., García, L., Izquierdo, A., Poyatos, M., Tanarro, J., Ramírez, J. A., and Vivas, M. A. (2017). *Mi genoma creativo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364.
- Bishop, M. & Green, M. (2008). *Philanthrocapitalism. How Giving Can Save the World*. London: Bloomsbury Press.
- Campbell, J. L. and Pedersen, O. K. (2014). *The National Origins of Policy Ideas. Knowledge Regimes in the United States, France, Germany, and Denmark*. New Jersey: Princeton University Press.
- Collier, S. J. and Ong, A. (Eds.). (2005). *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems*. Malden: Blackwell.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis MN: University of Minneapolis.
- Dolowitz, D. P. and Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom? A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, 44(2), 343-57.
- England, K. and Ward, K. (2017). Theorizing neoliberalization. In S. Springer, K. Birch and J. McLeavi (Eds.), *The Handbook of Neoliberalism* (pp. 50-60). New York and London: Routledge.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Frumkin, P. (2006). *Strategic giving: the art and science of philanthropy*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gulson, K. N., Lewis, S., Lingard, B., Lubienski, C., Takayama, K. and Webb, P. T. (2017). Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education*, (1-18). DOI: 10.1080/17508487.2017.1288150
- Howard, P. H. (2002). Network Ethnography and the Hypermedia Organization: New Media, New Organizations, New Methods. *New Media Society*, 4(4), 550-574.
- Jessop, B. (2008). *State Power. A Strategic-Relational Approach*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, B. (2017). *El Estado. Pasado, presente y futuro*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- McCann, E. and Ward, K. (2012). Assembling urbanism: Following policies and 'studying through' the sites and situations of policy making. *Environment and Planning A*, 44(1), 42-51.
- McCann, E. and Ward, K. (2014). Policy Assemblages, Mobilities and Mutations: Toward a Multidisciplinary Conversation. *Political Studies Review*, 10(3), 325-332.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69-87.
- Peck, J. (2011). Geographies of Policy: From Transfer diffusion to Mobility-mutation. *Progress in Human Geography* 35(6), 773-797.
- Peck, J. and Theodore, N. (2010). Mobilizing Policy: Models, Methods and Mutations', *Geoforum*, 41(2), 169-74.
- Peck, J., and Theodore, N. (2012). Follow the Policy: A Distended Case Approach. *Environment and Planning*, 44(1), 21-36.
- Peck, J. and Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pellicer, C. and Batet, M. (2017). *Pedagogías ágiles para el emprendimiento*. Barcelona: AulaPlaneta.
- Phillips, D. and Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education* 39(4), 451-461.
- Rappeyey, J. (2010). *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization – Theory, History, Comparison*. Frankfurt: Peter Lang.
- Saltman, K. J. (2010). *The Gift of Education: public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Saura, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, (1-18). DOI: 10.1080/17508487.2016.1194302.
- Saura, G. (2016b). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.



- Schriewer, J. and Martinez, C. (2004): Constructions of internationality in education. In G. Steiner- Khamisi (Ed.), The global politics of educational borrowing and lending (pp.29-53). New York: Teachers College Press.
- Springer, S. (2010). Neoliberalism and geography: Expansions, variegations, formations. *Geography Compass* 4(8), 1.025-1.038.
- Steiner-Khamisi, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamisi, G. and Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy Borrowing and Lending*. *World Yearbook of Education 2012*. London and New York: Routledge.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.



El origen del aprendizaje a lo largo de la vida como medida de inclusión. Los casos de Alemania y España

Sianes-Bautista, Alicia

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Sevilla, España
asianes2@alumno.uned.es

Resumen

En la actualidad nos hallamos inmersos en una sociedad compleja y cada vez más heterogénea dominada por el dinamismo y el devenir. Sin embargo, al mismo tiempo también se está luchando en pro de lograr una homogeneización de los sistemas educativos en Europa. En este marco contextual se atisban situaciones de desigualdad de oportunidades que confluye en la necesidad de instaurar medidas inclusivas destinadas a minimizar estas desigualdades. El aprendizaje a lo largo de la vida ya es hoy en día un concepto ampliamente extendido en el mundo occidental que atiende a la importancia de seguir construyendo el aprendizaje de forma paulatina a lo largo de todo el periodo vital. Tratando de evitar de esta manera que el proceso formativo de los individuos cese una vez terminados los estudios obligatorios o tras haber alcanzado una edad determinada. En la presente aportación recurrimos a la metodología comparada para abordar el origen del aprendizaje a lo largo de la vida en dos países con historia y contextos dispares, como es el caso de España y Alemania. El objetivo principal reside en poder presentar las diferencias y similitudes del aprendizaje a lo largo de la vida en estos países desde su surgimiento, pues es el momento en el que por vez primera se contempla como una necesidad. Entre los resultados obtenidos destaca la inestabilidad política en ambos países objeto de estudio a inicios del siglo XIX, el analfabetismo de gran parte de la población y la necesidad de mano de obra cualificada para la inserción profesional. A modo de colofón destacamos el fuerte vínculo entre la educación a lo largo de la vida y la educación de adultos, pues fue una medida de inclusión social que se dirigió principalmente las personas en edad adulta.

Abstract

Nowadays we are immersed in a complex society which is increasingly being more heterogeneous and it is dominated by dynamism and development. However, at the same time, efforts are also being made to achieve homogenization of the education systems in Europe. In this contextual framework, situations of inequality of opportunities are seen, which converge in the need to establish inclusive measures aimed at minimizing these inequalities. Lifelong learning is nowadays in the western world a widespread concept that addresses the importance of gradually continuing the learning process throughout the life cycle. Trying to avoid this way that the training process of the individuals ceases once completed the compulsory studies or after having reached a certain age. In this contribution, we resort to the comparative methodology to address the origin of lifelong learning in two countries with different histories and contexts, such as Spain and Germany. The main objective is to present the differences and similarities of lifelong learning in these countries since their emergence, because it is the moment when it has been seen as a necessity for the first time. The main obtained results show the political instability in both studied countries at the beginning of the 19th century, the illiteracy of a substantial part of the population and stand out the need for skilled workforce for professional insertion. As a conclusion, we emphasize the strong link between lifelong learning and adult education, because it was a measure of social inclusion which was mainly addressed to people in adulthood.

Palabras clave: Aprendizaje a lo largo de la vida, Alemania, España, inclusión.

Keywords: Lifelong learning, Germany, Spain, inclusion.



INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje a lo largo de la Vida, en adelante ALV, es un concepto muy utilizado en el discurso anglosajón que conforma un paradigma complejo en conceptualización y terminología. Son múltiples los términos empleados, en discursos políticos y debates académicos, como educación continua, educación de adultos, educación para todos, educación permanente, formación a lo largo de la vida, etc. (Torres, 2003, citado en García Ruíz, 2005). El origen del ALV se remonta a finales de la I Guerra Mundial, extendiéndose su influencia durante la segunda década del S. XX, principalmente en aspectos ligados a la promoción política, al debate sobre la extensión de los derechos humanos a las mujeres y a colectivos de clase obrera (Field, 2000).

El objetivo del ALV consiste en «garantizar el futuro económico (...), contribuir a la civilización de la sociedad y desarrollar la dimensión espiritual de la vida, y promover la ciudadanía activa» (DfEE, 1998:7). García Ruíz (2005) indica la democratización del saber a todos como uno de los atributos más valiosos e intrínsecos del ALV. Sin embargo, todavía hay quienes consideran que la educación de adultos es «un ámbito débil y generalmente menospreciado de la escena educativa oficial» (Giere y Piet, 1997:3-4, citado por Field, 2000:22 y García Ruíz, 2005).

El concepto de Educación Permanente se encuentra dividido entre los que lo conciben como un Educación a lo largo de la Vida y los que lo admiten como ALV (Etcheverría Arroyo, 2007).

Siguiendo sus aportaciones, en el primer caso se percibe una influencia directa del Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI (Informe Delors) en el que se expresa un continuum educativo descrito como:

«...las funciones asignadas a la educación y las múltiples formas que puede tomar, englobando, desde la infancia al fin de la vida, todas las ofertas que permiten a cada persona acceder a un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí mismo» interrelacionando los considerados cuatro «...pilares fundamentales del aprendizaje: aprender a conocer, a hacer, a vivir y a convivir con los demás y aprender a ser» (UNESCO, 1995).

Mientras que en el segundo caso, se palpa la relevancia que le fue conferida por la OCDE al ALV, comprendiendo el desarrollo personal y social en todas sus formas y contextos.

«Consiste en una aproximación sistémica que acompaña los niveles de conocimientos y de competencias a adquirir, independientemente de la edad de los sujetos. Su énfasis radica en la necesidad de motivar a la infancia para instruirse durante toda la vida y orientar los esfuerzos de manera que todos los adultos tengan la oportunidad de hacerlo» (OCDE, 1996).

El Informe Faure Aprender a Ser (1972), fue un hito en relación con el establecimiento y la declaración oficial de los principios de la ELV. La educación debía producirse durante toda la vida y no ceñirse a un periodo concreto y dirigido hacia minorías. Los ideales humanistas de la ELV presentes en el Informe Faure fueron sustituidos por la promoción de fuerza laboral conducente a la productividad y la eficiencia para incrementar la competitividad económica y el nivel de vida (García Ruíz, 2005).

Field (2000:134) planteaba cuatro estrategias esenciales para implantar el ALV en los sistemas educativos: reformular el rol de la escolaridad, incrementar la participación en el aprendizaje adulto, construir una ciudadanía activa invirtiendo en capital social y la búsqueda de significado.

Para alcanzar el objetivo esencial de esta contribución, el cual reside en presentar las diferencias y similitudes del ALV en Alemania y en España, se ha optado por el empleo del método comparado, propio de la Educación Comparada. Aunque es una disciplina heterogénea en cuanto a objeto y enfoques teóricos y metodológicos, hemos seguido las fases metodológicas propuestas por Llorent Bedmar (2002), a partir de los planteamientos de García Garrido (1996).

1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN ALEMANIA

A principios del siglo XIX Alemania poseía un fuerte foco de influencia educativa prusiana que irradiaba en el resto de países germanófonos centroeuropeos. En 1811 tiene lugar la paradigmática reforma humboldtiana, trayendo consigo la supresión de las escuelas elementales y estableciéndose



un sistema escolar graduado único para todos (Spranger, 1960). La escuela desempeña adecuadamente su función alfabetizadora, y a partir del siglo XX empieza a preocuparse por la extensión cultural y la asistencia en pro de la inserción laboral. Antes de la II Guerra Mundial, se distinguían tres fases en el ámbito del ALV.

En la primera, artesanos y campesinos se ven amenazados por la Revolución Industrial, surgiendo asociaciones con el objetivo de conservar su producción. Sin embargo, esta situación cambia, principalmente debido al incremento del proletariado industrial a mediados del siglo XIX. Entonces, las políticas formativas abarcaban la educación elemental y la formación profesional como vía para superar dificultades económicas y laborales. Adicionalmente cobra importancia la formación política para implantar un orden social democrático en las estructuras feudales del momento (Mollenhauer, 1973). Esta etapa finaliza con la Revolución de marzo de 1848.

La segunda fase abarca la Restauración y el Imperio Alemán, hasta 1918. Tras la Revolución de 1848 incrementan las diferencias entre burgueses y proletarios, aunque en la educación de adultos se conservan actitudes colaborativas para lograr la constitución democrática del Estado, contra la Restauración. En 1869 se disuelven los congresos comunes, suponiendo la separación entre la Educación Popular de los liberal-burgueses y de los socialistas y socialdemócratas. En 1871 se funda la Sociedad para la extensión de la Educación Popular, como consecuencia de los «cada vez más agudos perfiles de las clases sociales» (Gómez R. de Castro, 1994:182), generando que la educación popular burguesa abandone los principios antifeudalistas, anticlericales y emancipatorios. Paralelamente a la formación burguesa, se desarrolla una educación para obreros adultos, facilitadora de la inserción social e influyente para el cambio hacia una sociedad socialista. Un ejemplo sería la Formación de funcionarios en los sindicatos, sancionada por la ley de 1920 (Feidel-Mertz, 1975).

A partir de 1918 la tercera fase, durante la República de Weimar, la Sociedad para la extensión de la educación popular realza la formación individual y humanista. En las escuelas superiores populares cada vez son más los asistentes oyentes ocasionales, además de asociaciones de trabajadores, incrementándose su inclusión. Se buscaba el perfeccionamiento y el desarrollo de las cualidades personales. En 1919 la Constitución de Weimar creó la Volkhochschule desde el Gobierno Federal, los Länder y ayuntamientos. Esta es una institución que está muy extendida y actualmente sigue siendo la institución dedicada al ALV más representativa de Alemania, contando con 899 centros (Volkhochschule, 2018). Su objetivo es «la adquisición de conocimientos y la profundización en las experiencias vividas, la transmisión de información contrastada, la potenciación del pensamiento propio e independiente de las personas y el ejercicio de las capacidades creativas» (Gómez R. de Castro, 1994:183).

En el ALV en Alemania se distinguen dos periodos: el primero hasta mediados del siglo XX, cuando las nuevas iniciativas, concepciones e intentos por retomar el rumbo de la formación de adultos ya existente en la República de Weimar brillan por su ausencia. Asimismo, la carencia de fundamentos legales y ayudas presupuestarias agravaba la situación, por lo que esta educación se contempla como un lujo que no debe promocionarse por el sistema de formación general de la República Federal. Tras la II Guerra Mundial, a consecuencia de las problemáticas económicas, de la Segunda Revolución Industrial y de la necesidad de mano de obra cualificada se volcaron esfuerzos enfocados a la formación profesional industrial, pasando de esta forma la formación política a un segundo plano (Gómez R. de Castro, 1994).

Actualmente (Eurydice, 2018) el ALV es una cuestión que cada vez cobra mayor importancia en Alemania debido en gran parte al desarrollo demográfico. En relación con esto, la formación profesional continua institucionalizada dirige el posterior desarrollo de las cualificaciones individuales, y las reorientaciones en relación con las mismas. Asimismo, se prevé que el desarrollo, el reconocimiento y la certificación de competencias serán cada vez más importantes en el futuro, al igual que los nuevos aprendizajes. De igual modo, la educación continua abarca también los dominios generales, vocacionales y sociopolíticos. Especialmente las interacciones en relación con el desarrollo y la transferencia de las competencias en el ALV, también aumentan. Para dar respuesta a la amplia gama de demandas de la educación continua, se ha desarrollado una estructura diferenciada. En este sentido, las instituciones de educación continua y de adultos ofertan una amplia variedad de cursos y formación en la educación académica general, vocacional, política y continua.



2. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN ESPAÑA

A inicios del siglo XIX comienza en España el sistema escolar estatal, una mejora que, aunque importante, era ya tardía pues incluso actualmente existen personas que han llegado a la edad adulta sin haber sido alfabetizadas (Gómez R. de Castro, 1994). Como consecuencia de esto, la primera aproximación a la educación de adultos surge de la necesidad de extender la educación primaria a personas que no tuvieron la oportunidad de acceder al sistema escolar en su infancia. A partir de entonces se establecen tres directrices que inspiraron la educación de adultos y el ALV hasta la LOGSE para coadyuvar a su inclusión (Gómez R. de Castro, 1994:168). La primera era recuperar las deficiencias en la formación general, la segunda facilitar la inserción profesional y la tercera posibilitar la participación en la vida social y política.

La primera vez que se hace alusión a esta educación en España es en 1821 en el reglamento de Instrucción pública. No obstante, fue la ley de 15 de julio de 1838 la primera que hace alusión a las escuelas de adultos. El currículum solía ceñirse a lectura, escritura y cálculo, pretendiendo cubrir la ausencia de alfabetización de este alumnado. Esta cuestión se acentúa posteriormente mediante la Ley Moyano (1857), con la cual se precisa que las autoridades provinciales y municipales colaboren en el fomento, la financiación y la responsabilidad de las escuelas para adultos (Gómez R. de Castro, 1994).

Durante la Restauración (1874-1903), se diferencian tres fases. En la primera (1874-1879) se adapta la legislación educativa a la constitución de 1876; la segunda (1879-1893) se concibe como la fase dialéctica más activa, caracterizada por la progresiva imposición de ideas liberales; finalmente, tras la tragedia de 1898, liberales y conservadores cooperan en pro de condensar los principios formulados en su política legislativa, culminando con la Reforma de Romanones.

En 1906 se incluye en el Real Decreto de 4 de octubre, una campaña contra el analfabetismo extendiéndose al colectivo adulto, aunque apenas se aplicó. A modo de subsanación se promulga el decreto de 19 de mayo de 1911 (Gómez R. de Castro, 1994). En la segunda mitad del siglo XX, persiste el interés estatal por la regulación legislativa de esta educación, aunque la II República supuso que las normativas reguladoras vigentes hasta entonces se frenaran, guiándose por el regeneracionismo y apoyándose en el prestigio de la Institución Libre de Enseñanza. Debido a la elevada desescolarización y al 32,4% de analfabetismo (Gómez R. de Castro, 1994:173), este aprendizaje pasa a un segundo plano.

Durante el franquismo destaca la eficaz lucha contra el analfabetismo y, además, la Educación de Adultos queda enmarcada en la estrategia de Educación Permanente, donde la alfabetización se da por superada y pasa a centrarse en la formación cultural. A partir de los 60, la UNESCO y otros organismos internacionales influyen notablemente pues, en la Orden Ministerial de 1953 se dispone el establecimiento de clases de adultos mixtas servidas por maestros y maestras de las escuelas nacionales; el establecimiento de escuelas volantes en núcleos de población diseminada; y la organización de colonias y campamentos para combatir el analfabetismo en sectores específicos (Gómez R. de Castro, 1994:175). El Boletín Oficial del Estado publica el 5 de septiembre de 1963 el Decreto de Presidencia, mediante el que se pone en marcha una campaña a nivel estatal, provincial y local dirigida por el Ministerio de Educación basada en el derecho de todo hombre a la Educación Permanente, la igualdad de oportunidades para acceder y reconocer que no se alcanza el desarrollo social y económico sin el cultural.

En los 70 el ALV se focalizó en la oferta de alternativas formativas dirigidas a la población en edad adulta, formación que se popularizó en el momento (Eurydice, 2018). Durante los 90 ya empezó a hablarse de ALV, el cual tenía un enfoque más amplio que la mera educación de adultos. Con ella se reforzó, por un lado, la importancia de preparar a los estudiantes para aprender por sí mismos y adaptarse a las continuas y cambiantes demandas propias de la sociedad del conocimiento y, por otro lado, también se promovió la educación a distancia mediante la creación en 1992 del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). La finalidad de esta institución residía en facilitar el acceso a la educación para los adultos y estudiantes en edad escolar que, debido a circunstancias personales, sociales, geográficas o de otra índole, no les sea posible estudiar de forma presencial en la educación general.

En 2001 se estableció el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) el cual albergaba al Catálogo Nacional de Cualificaciones (CNCP), un instrumento que organiza las calificaciones vocacionales identificadas en el sistema productivo y que permite reconocer y acreditar competencias profesionales adquiridas tanto mediante procesos formativos como mediante la experiencia laboral (Eurydice, 2018). En 2007, se crea el subsistema de formación profesional para el empleo, el cual comprende iniciativas enfocadas a la formación de la población activa con el objetivo de promover una formación que responda a las necesidades y demandas de una economía basada en el conocimiento. En los últimos años, se impulsó el Plan Estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) que presenta las medidas necesarias para cumplir con el objetivo de la Comisión Europea de aumentar el aprendizaje de adultos en el período 2010-2020.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Observamos cómo tanto en España como en Alemania, hasta tiempos recientes no se concibe el ALV como tal, sino que primeramente se alude a la una forma de educación dedicada a las personas en edad adulta que no hubieran sido alfabetizadas durante la niñez o que, por circunstancias sociales tuvieran que estudiar en ese momento, para lograr su inclusión social y laboral. Hablamos de unos contextos donde a inicios del siglo XIX reinaba la inestabilidad política, el analfabetismo de gran parte de la población y la necesidad de mano de obra cualificada para la inserción profesional en la Revolución Industrial. Es entonces cuando comienza a hablarse de educación de adultos, educación permanente, educación continua, etc. Digamos que es este proceso de cambio el motor del surgimiento de nuevas estrategias educativas y formativas que den respuesta a las demandas de la sociedad. Llama la atención que mientras la problemática del analfabetismo era común en España y en Alemania en el S. XIX, en el S. XX esto cambia considerablemente. Constatamos cómo en Alemania, durante el periodo del nacional socialismo, parece que las medidas formativas surgidas y propuestas durante la República de Weimar quedaron en gran medida suprimidas, mientras que en España, durante el franquismo, se lleva a cabo una eficaz campaña alfabetizadora en la que además incluyen la estrategia de Educación Permanente. Una vez finalizada la II Guerra Mundial, comprobamos como ya estas formas educativas van cobrando forma en Alemania y en España hacia lo que posteriormente se conocería como ALV, inevitablemente influenciado por la tradición anglosajona y su Lifelong Learning, hasta nuestros días donde cada vez es mayor la oferta formativa en diversos ámbitos y niveles educativos. El ALV es, en definitiva, un paradigma del cambio y el control social, funciones primordiales de la educación que permite la inclusión social y laboral de colectivos que, de no existir estas medidas, habrían sufrido un considerable riesgo de exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DfEE. (1998). Recent Thinking in Lifelong Learning. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/4474/1/RR80.pdf>.
- Etcheverría Arroyo, F. D. (2007). Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: Impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Eurydice. (2018). Germany. Adult Education and Training. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-31_en#AdultEducationTraining.
- Eurydice. (2018). Spain. Lifelong Learning Strategy. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-79_it
- Feidel-Mertz, H. (1975). Erwachsenenbildung seit 1945: Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Field, J. (2000). Lifelong Learning and the new Educational Order. Stoke on Trent, Trentham Books.
- García Garrido, J. L. (1996). Fundamentos de la Educación Comparada. Madrid: Dykinson.
- García Ruíz, M. J. (2005). Aprendizaje a lo largo de la vida. En García Garrido, J. L. y García Ruíz, M. J. Temas Candentes de la Educación en el siglo XXI (pp. 43-82). Madrid: Ediciones Académicas.



- Gómez de Castro, F. (1994). La educación de las personas adultas a lo largo de la historia. Perspectiva nacional e internacional. En Sanz Fernández, F. (Dir.) La formación en educación de personas adultas (pp. 157-200). Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Plan Estratégico de Aprendizaje a lo largo de la Vida. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>
- OECD. (1996). Making Lifelong Learning a Reality for All. Paris: OECD.
- Spranger, E. (1960). Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens . Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Torres, R. M. (2003). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de adultos en el Sur. ASDI (Estocolmo), IIZ-DVV (Bonn) y IIEP-UNESCO (Paris).
- Über uns. (2018). En Volkshochschule.de. Recuperado de <https://www.volkshochschule.de/ueber-uns.html>
- UNESCO. (1995). La convección sobre los derechos del niño. París: UNESCO.



¿Qué comparar cuando se comparan las desigualdades en los sistemas educativos? Más allá de las desigualdades escolares, la reproducción social

Valdivia Yábar, Silvia Verónica

Universidad Nacional de Arequipa, Arequipa, Perú
siveroval@gmail.com

Resumen

Mientras que el desarrollo de las comparaciones internacionales alimenta cada vez más los debates y las políticas en materia de educación, la cuestión de las bases sobre las cuales se fundamentan estas comparaciones está raramente planteada. La dimensión académica – el nivel de logro de los estudiantes y las desigualdades relacionadas- está de hecho privilegiada, aunque para la mayoría de los países, en última instancia, el objetivo es la inserción de las generaciones más jóvenes en la vida social y económica. Esta ponencia defiende la idea de que una práctica de la evaluación de los sistemas educativos no puede dejar de tener en cuenta los procesos de inserción de los jóvenes, así como la fuerza de inmovilidad / movilidad entre generaciones. Ciertamente, al hacerlo, se sitúa más en la perspectiva de una evaluación del rol de la escuela en la sociedad que en una estimación del impacto de tal o cual modalidad de su funcionamiento. Y esto puede ser discutido, ya que conduce a explicar lo que, en las políticas educativas, constituye el objetivo final.

Abstract

While educational debates and policies do rely more and more often upon international comparisons, the question of the basis on which these comparisons may be made is seldom raised explicitly. The academic dimension –the level of pupils attainment and the correlated inequalities- is de facto put forward, in spite of the fact that in most countries, what is at stake is generally to integrate the young generations in social and economic life. This paper maintains that the evaluation of educational systems should not omit to take into account the process of access to adulthood, and also the strength of social mobility (or immobility) between generations. So doing, one adopts more the perspective of assessing the part played by school within society, rather than estimating the impact of such and such school components. That may be debated, while it leads to make explicit what is aimed at through educational policies.

Palabras clave: comparaciones internacionales, desigualdades sociales, rendimiento de los diplomas, inserción de los jóvenes, movilidad social, reproducción social.

Keywords: international comparisons, social inequalities, returns of diploma, access to jobs (young people), social mobility, social reproduction.

INTRODUCCIÓN

Las comparaciones de los sistemas educativos se han multiplicado, bajo dos modalidades: los enfoques cualitativos en un número limitado de países o bien vastas encuestas en un gran número de países, para los cuales los datos comparables están disponibles. En el primer caso, se hizo un análisis detallado de los modos de funcionamiento, situándolos en su contexto histórico, social, sin necesariamente saber si los aspectos seleccionados tienen alguna pertinencia externa, es decir, si afectan a los estudiantes, sus logros o sus actitudes. De otro lado, es difícil demostrar, frente a los logros desiguales, que este o aquel aspecto de los sistemas sea la causa de lo adquirido. Esto es cierto, ya que se limita a menudo a los enfoques correlacionales y, en este sentido, los modelos multivariados, que evalúan los efectos netos de tal o cual parámetro y controlan un gran número de variables, no ofrecen una perspectiva significativamente mejor.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.106>



Además, la pregunta es raramente explícita sobre qué conviene comparar y los puntos de vista pueden diferir según las disciplinas académicas de los investigadores. Para los especialistas de ciencias de la educación, parecen obvios los logros y las desigualdades, que marcan a los estudiantes, más raramente las actitudes son las dimensiones a privilegiar, para comparar los modos de funcionamiento de los sistemas. Modos de funcionamiento, en los cuales los economistas se centran para evaluar la eficiencia. Para los sociólogos, es la reproducción social, que se juega, lo que importa y, en este sentido, solo interesa lo que produce la escuela, lo que augura de la producción (y reproducción) de desigualdades.

Esta reproducción se juega por dos procesos diferentes, como lo muestran los análisis de Kerckoff (1995), que distingue un proceso de socialización y un proceso de asignación de empleos (basado en la formación recibida). De hecho, la sociología de la movilidad social ha adoptado esta doble perspectiva -con el triángulo omnipresente OED, donde la reproducción entre O - el origen social - y D - el destino social- se desarrolla por la relación O-E (relaciones entre el origen social y la educación recibida), luego por la relación E-D (relaciones entre educación y empleo). Pero, los sociólogos de la educación, Bourdieu y Passeron han privilegiado la vía de la socialización en relación con la vía de asignación, sin duda porque la inserción aparecía entonces no problemática. Sin embargo, una serie de trabajos comparativos muestra que el segundo proceso varía más de un país a otro que las desigualdades sociales de logros, lo que debería a priori volver más heurísticas las comparaciones.

1. CÓMO LA REPRODUCCIÓN COMIENZA EN LA ESCUELA

Las desigualdades sociales de los logros entre los estudiantes de 15 años son bien conocidas desde las encuestas PISA. En los trabajos recientes (Amarante, 2015), se ha cruzado el nivel de estas desigualdades escolares y el índice de Gini; y la correlación entre estas dos series, en las muestras de países de América Latina, es alta y significativa. En estos casos, el modelo de reproducción parece validado, ya que las desigualdades escolares tienen una amplitud comparable con las desigualdades sociales.

Las desigualdades entre los estudiantes dependen también del nivel de segregación social y escolar de las instituciones, que resulta de la manera en la que se agrupan los estudiantes, que a su vez depende de las políticas escolares y del nivel de segregación espacial de las desigualdades sociales. Es relevante distinguir dos parámetros sintéticos, como lo hacen Demeuse y Baye (2008). Primero, mide la segregación del público escolar a los 15 años desde varios ángulos: escolares, sociales, origen lingüístico. El otro mide el carácter segregativo de las estructuras escolares, que se evalúan al agregar los modos de agrupación de los estudiantes, la proporción de recursos privados, la elección de la escuela dejada a la iniciativa de los padres, la tasa de repetición. Estas dos variables están obviamente correlacionadas y la relación sería alta como se puede suponer. Pero, la segregación social y escolar entre las instituciones, que prevalece en los países, está asociada a fuertes desigualdades escolares. El desigual grado de segregación de los estudiantes aparece así como un parámetro importante de diferenciación de los sistemas educativos en materia de desigualdades sociales de logros. Esta segregación y las desigualdades, que están asociadas, pueden resultar de las políticas educativas, tales como las políticas de libre elección de la escuela. Al contrario, del lado de los sistemas menos desiguales, se encuentran los países donde la elección de la escuela está regulada, la descentralización está enmarcada y la participación privada es débil.

En suma, las diversas formas de organizar los estudios juegan un papel importante en la construcción de las desigualdades sociales del rendimiento escolar, y el conjunto de estos resultados es bien conocido. Pero tanto el investigador en educación como el sociólogo hacen dos observaciones. En primer lugar, la mayoría de los análisis se centran en la comparación de los logros (PISA), que es, por supuesto, justificado; pero esto no agota todos los propósitos de la acción educativa. Siempre se tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes ciertas actitudes, ciertamente más difíciles de aprender, pero cuyas primeras exploraciones muestran que no parecen seguir exactamente la jerarquía de los logros, ya que no hay correlación, por ejemplo, entre los puntajes de las pruebas de conocimiento y los juicios más o menos positivos de los estudiantes sobre la escuela, el placer que tienen de ir allí o la calidad de sus relaciones con los profesores (Duru-Bellat, Mons y Bydanova, 2008).

Por otro lado, los logros no son «simplemente» tomados en cuenta porque la adquisición de conocimientos constituya un fin en sí, sino que suponen una inserción económica y social más o menos satisfactoria. En este caso, las desigualdades que marcan estos logros y diplomas serán el vector de la reproducción social de las posiciones, de los padres a los hijos.



2. EL INSTRUMENTO ESENCIAL DE LA REPRODUCCIÓN

Sin embargo, hay pocos análisis comparativos que exploran empíricamente esta cuestión del papel que juegan las desigualdades escolares certificadas por los diplomas en la formación de las desigualdades sociales avaladas por la escuela. Es probable que algunas sociedades valoren más o menos los diplomas y desarrollen los sistemas de formación y/o de calificación alternativos a la escuela, lo que modulará la fuerza de la relación entre los diplomas escolares y las posiciones sociales posteriores (Shavit y Müller, 1998). Entonces, las comparaciones entre sistemas educativos deben ampliar su campo de análisis al proceso de inserción y a la forma en que los jóvenes rentabilizan sus diplomas.

Para hacer esto, se debe estudiar cómo el diploma se traduce en ingresos y en estatus social, lo que se denomina influencia del diploma (Dubet, Duru-Bellat y Véréttout, 2010). Se puede concebir que, la variación de la intensidad de las relaciones entre las desigualdades de logros escolares y las desigualdades sociales se explica por la incidencia desigual, según los países, de los logros y diplomas escolares en el futuro profesional de las personas. En este caso, el papel de la escuela en el proceso de reproducción social dependerá tanto si no más del valor socioeconómico de los títulos, que ofrece, como de las desigualdades sociales de obtención de dichos títulos. Además, una hipótesis sociológicamente probable es que cuando la influencia de los diplomas en las posiciones sociales es fuerte, habrá una competencia intensa entre los grupos sociales para asegurar la mejor posición posible a sus hijos y los grupos favorecidos tendrán por su posición más oportunidades de lograrla.

Para probar esta hipótesis, se construyó una variable denominada «influencia», que aborda el alcance de los beneficios económicos aportados por el diploma, específicamente por un diploma del nivel superior, que constituye el más discriminatorio cuando se trabaja en una muestra de países escolarizados en este nivel. La primera constatación: el «rendimiento» de los diplomas es desigual según los países. La segunda constatación: la influencia de los diplomas se correlaciona con la magnitud de las desigualdades de ingresos. La relación puede ser también en la dirección opuesta: cuando las desigualdades de salario son fuertes, es tanto más necesario justificarlas con un criterio considerado como legítimo y en las sociedades donde reina esto, que Goldthorpe (2014) llama una «educación basada en la meritocracia», los diplomas son el criterio ideal.

Conviene enfatizar que, una sociedad conforme al modelo meritocrático conjugaría una ausencia de desigualdades sociales escolares y una pura igualdad de oportunidades. En efecto, el esquema clásico del análisis de la asignación de lugares en las sociedades modernas - el esquema Origen Educación-Destino- prevé que en el caso de una sociedad puramente meritocrática, los «destinos», es decir, los lugares, derivan de la educación recibida. Entonces, habría fuertes relaciones entre Educación y Destino, lo que se designa aquí como una fuerte influencia.

Es cierto que otras características de los sistemas educativos pueden estar asociadas con los niveles desiguales de influencia de los diplomas. Amarante (2015) muestra que los países con fuerte influencia tienen sistemas educativos más centralizados y jerarquizados que otros, lo que hace que los diplomas sean más visibles para los empleadores, contribuyendo así a su «desempeño». Finalmente, hay una correlación positiva muy marcada entre la influencia de los diplomas y el desempleo juvenil, que refuerza la idea de que la influencia de los diplomas es tanto más necesaria que el «racionamiento» de los empleos; en otras palabras, en un contexto de competencia fuerte por los escasos trabajos, el criterio de los diplomas contribuye a la organización de la fila de espera de los jóvenes. En general, el modo de articulación de los diplomas con las posiciones sociales se inscribe en un conjunto de relaciones específicas para cada país.

3. LA REPRODUCCIÓN SE JUEGA MÁS DESPUÉS DE LA ESCUELA QUE EN ELLA

En la sociología de la reproducción, que analiza cómo las posiciones sociales se transmiten de padres a hijos, a la institución escolar se le dio un papel central, particularmente con las tesis de Bourdieu y Passeron (1970). Esto hasta el punto que la función reproductiva de la escuela aparece como una invariante de las sociedades modernas, que necesitan encontrar en los veredictos escolares y en los méritos de las personas, la justificación de sus desigualdades sociales. Estas tesis tenían relación con el débil desarrollo de las encuestas comparativas. Hace veinticinco años, éstas han desarrollado considerablemente y muestran que las relaciones entre las desigualdades escolares



y las desigualdades sociales están lejos de revestir una cara perfectamente uniforme. Esto lleva a preguntarse si en el mecanismo de reproducción social, la escuela juega el mismo papel en todas partes y con la misma magnitud.

Se pueden seguir dos pistas para comprender estas variaciones. La manera en que se organizan los sistemas escolares causa sin duda la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades de logros. También, se puede rastrear una pista menos explorada, sobre la manera cómo los países valoran los diplomas escolares. Las tesis de la reproducción postulan una relación de continuidad con la corriente de la escuela, entre las desigualdades sociales y desigualdades escolares, pero también con el aval entre las desigualdades escolares y las desigualdades de las posiciones sociales, que obtendrán sobre esta base los estudiantes.

Las comparaciones hechas en los estudios recientes demuestran que esta cadena está lejos de ser automática. Para comprender el papel que juega la escuela en la producción y reproducción de las desigualdades sociales no deben interesar solamente las consecuencias escolares de las desigualdades sociales, es necesario también estudiar los efectos sociales de las desigualdades escolares. Porque se imagina fácilmente que las desigualdades escolares de logros y de diplomas jugarán un papel muy diferente, dependiendo de si el país da más o menos peso a los diplomas y desarrolla de manera intensa los sistemas alternativos de calificación profesional y / o de acceso al empleo. Es en el juego de estos dos mecanismos que se arraigan las diferencias entre los países en materia de reproducción social.

Para probar en qué medida la influencia de los diplomas constituye el vector de una reproducción social más o menos pronunciada, es necesario dar un indicador empírico, necesariamente imperfecto, a este concepto muy general. En la literatura económica, se pudo operacionalizar esta variable «reproducción» por el impacto del salario del padre en el de sus hijos (Addio, 2007). Concretamente, se mide la fracción de la diferencia de ingresos existente en un momento dado entre los adultos que se transmite a sus descendientes; cuanto mayor es esta fracción, mayor es la reproducción, en el sentido de la transmisión intergeneracional de los ingresos es fuerte, y la movilidad intergeneracional del ingreso es menor.

La educación juega en esta materia un papel importante en la medida en que la transmisión de los ingresos de una generación a otra depende de los rendimientos de la educación: la transmisión padres / hijos de los ingresos es más marcada cuando la educación es muy rentable, cuando la influencia escolar favorece la transformación de las desigualdades escolares en posiciones sociales y, por tanto, cuando las desigualdades incorporadas en los diplomas se convierten en desigualdades sociales de posición.

Se ve entonces que, independientemente de la magnitud de las desigualdades escolares de los logros y de títulos, éstas participan en la reproducción social de diferentes maneras en función del rol que juegan, en los países, los títulos escolares en el acceso a las posiciones sociales. En esta materia, las especificidades nacionales, inscritas en la historia y materializadas en el funcionamiento de la economía y del mercado del trabajo, son obviamente importantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien es probablemente trivial señalar que la educación persigue múltiples finalidades, dar la primacía, incluso la exclusividad, a una de ellas es cuestionable, y la ponderación entre estas finalidades puede ser menos consensual. Las comparaciones internacionales se limitan a comparaciones del rendimiento académico, lo que se puede juzgar cuestionable. Ciertamente, se refiere a la concepción que se tiene del rol de la escuela. Si se considera que los logros son bienes en sí mismos, «las competencias para la vida», es fundamental evaluarlos e identificar los parámetros que los hacen variar, sabiendo que en la materia las comparaciones son indispensables. Una primera observación es que las comparaciones a gran escala pueden polarizarse de hecho en lo que es más fácil de medir. Entonces, se descuidaría la observación de las actitudes, no solamente más difíciles de aprehender sino también quizá menos fácil de comparar de un país a otro. Forjar ciertas actitudes está aún en el corazón de los objetivos educativos, especialmente si se considera la educación como el principal vector de cohesión social. Este tipo de investigación sería aún más valioso ya que las actitudes y el



rendimiento son relativamente inconexas, con la consecuencia de que algunos países podrían hacer más o menos explícitamente la «elección», privilegiar ciertos objetivos de actitudes más que ciertos objetivos cognitivos, y partir de evaluaciones comparativas basadas únicamente en el rendimiento.

Pero, no se puede ignorar la otra función capital de la escuela que es la asignación a los empleos, en una perspectiva tanto económica (eficacia de este modo de gestión y rentabilidad del capital humano) como sociológica (porque así se fabrica la reproducción social). Y aunque con menor frecuencia, la pregunta ¿en qué momento es legítimo evaluar lo que «produce» la escuela? es crucial: a los 15 años o 10 años después de ingresar a la edad adulta. Entonces, puede ser más la posición social que se ha obtenido que el volumen de los logros escolares lo que importa. Las clasificaciones que resultan de las medidas de los logros a los 15 años son entonces fuertemente relativizados. Se puede alcanzar el mismo nivel de igualdad o desigualdad en la transmisión del estatus social de padres a hijos mediante procesos diferentes del mismo modo que se puede alcanzar niveles comparables de eficacia pedagógica con procesos diferentes. Entonces, no hay un solo modelo y no se puede fundar un diagnóstico en las informaciones aisladas de un contexto (Bottani, 2008), pero es una tendencia posible en las vastas encuestas comparativas, que trabajan variable por variable como si la educación fuera un juego mecánico.

Dicho esto, se acepta focalizar los logros a los 15 años (o en el nivel más alto alcanzado) porque las estadísticas muestran que éstos son para los jóvenes una clave de acceso al empleo. Pero, esta mirada que se polariza en el nivel micro, la de los individuos, no deja de tener efectos adversos, porque lo que vale para las personas no siempre vale en el nivel macro, el del país. En el nivel de las personas, la fuerte influencia de los diplomas es interesante para los que poseen más diplomas, aunque penalice a los «vencidos» del sistema escolar. Pero a nivel macro, ella causa una carrera hacia adelante (Duru-Bellat, 2006) y la rigidez de la sociedad, ya que la reproducción social es más marcada. Ésta dirige el modelo meritocrático, aunque es difícil predecir si, cuando la influencia de los diplomas es más moderada, la sociedad es entonces menos injusta, ya que la escuela no tiene el monopolio de clasificar a los individuos, como lo quiere la ideología meritocrática, que solo acepta las desigualdades producidas por el diploma y rechaza como ilegítimas aquellas que pasarían por las cualidades poco escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addio, D. (2007). A. International Transmission of Disadvantage: Mobility or immobility across generations? OECD Social Employment and Migration Working Papers, (52), pp. 150-164.
- Amarante, V. (2015). La medición de la desigualdad: otros indicadores. Santiago, Chile: CEPAL. Goldthorpe, J. H. (2014). El papel de la educación en la movilidad social intergeneracional: problemas de la investigación empírica en sociología y algunos indicadores teóricos de la economía. Sage journals, (26), pp. 265-289.
- Bottani, N. (2008). Le niveau d'huile, le moteur et la voiture : les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. Education et formations, (78), pp. 9-23.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1970). La Reproduction. Paris, France: Ed. de Minuit.
- Demeuse, M. y Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale. Revue Française de Pédagogie, (165), pp. 91-103.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. y Veretout, A. (2010). Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale. Paris, France: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Paris, France: Seuil.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. y Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. Revue Française de Pédagogie, (164), pp. 37-54.

- Goldthorpe, J.H. (2014). Problems of Meritocracy. IN R. Erikson & J. Jonsson (eds.). Can Education Be Equalized? (pp. 255-287). Boulder, United States: Westview Press.
- Kerckoff, A.C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. Annual Review of Sociology, (15), pp. 323-347.
- Shavit, Y. y Müller, W. (1998). From school to work. Oxford, England: Clarendon Press.



Tejiendo vínculos por la infancia

Valera, Luis Miguel

Universitat de Valencia, Valencia, España
valeraluism@gmail.com

Martínez Usarralde, María Jesús

Universitat de Valencia, Valencia, España
m.jesus.martinez@uv.es

Resumen

En el mundo globalizado en el que nos encontramos, la integración y la profundización de interdependencias entre las sociedades y las economías involucradas resulta inevitable. Es por ello que se establece la necesidad de crear diálogos interdisciplinarios que permitan conocer de parte y parte, legislaciones y políticas sociales que favorezcan el crecimiento mutuo, retroalimentando sociedades que se encuentran esencialmente hiperconectadas.

De esta forma se plantea como muestra de esta necesaria dialéctica, desarrollar un estudio que permita, a través de una metodología comparada, velar por una de las aristas de nuestro sistema globalizado que mayor atención y protección necesita, la infancia. El modelo tradicional de atención a la infancia y la concepción del menor, han sufrido grandes cambios en nuestro país en los últimos años, existiendo una nueva definición que sitúa a los menores como sujetos activos de derechos y donde las medidas de protección que se articulan en la legislación actual, emergen del interés superior del menor. Es por ello que, partiendo de lineamientos regidos por políticas supranacionales, estableceremos como unidades de análisis los sistemas de protección de menores de dos países que política, social e históricamente han permanecido unidos: Colombia y España, centrando nuestra atención en el marco conceptual y legislativo de ambos países. A través de un diálogo comparativo entre ambos sistemas de protección, reconocemos articulaciones legales con preceptos comunes, cuyas actuaciones comparten una base epistemológica y una finalidad en última estancia, la protección del menor. Sin embargo, existen otras medidas cuya mirada debe establecerse desde un proceso de aprendizaje y construcción, que parten de la diferencia pero cuya finalidad debe ser la creación de procesos más cercanos, más humanos, más inclusivos para los protagonistas de estas acciones: los niños, niñas y adolescentes y sus respectivas familias.

Abstract

The globalized world in which we find ourselves, the integration and deepening of interdependencies between the societies and economies involved is inevitable. That is why it establishes the need to create interdisciplinary dialogues that allow us to know both parts, laws and social policies that support mutual growth, providing feedback to societies that are essentially hyperconnected.

In this way, it is proposed as a sample of this dialectical need, to develop a study that allows, through a comparative methodology, a global approach to the characteristics of our globalized system that needs more attention and protection, childhood. The traditional model of attention to childhood and the conception of the child have undergone great changes in our country in recent years, there is a new definition that places minors as active subjects of rights and where the protection measures articulated in current legislation, emerging from the best interests of the child. Thus, starting from guidelines governed by supranational policies, we will establish as units of analysis the protection systems of minors from countries that are in politics, socially and historically, we have permanently united: Colombia and Spain, focusing our attention on the conceptual framework and legislative of both countries.

Through a comparative dialogue between both systems of protection, we recognize legal articulations with common precepts, whose actions share an epistemological basis and a final purpose, the protection of the minor. However, there are other measures whose vision should be established from a learning and construction process, which starts from the difference but whose purpose should be the creation of closer, more human, more inclusive processes for the protagonists of these actions: children and their respective families.

Palabras clave: Infancia, adolescencia, protección de menores, inclusión, metodología comparada.

Keywords: Childhood, adolescence, child protection, inclusion, comparative methodology.



INTRODUCCIÓN

Históricamente se ha concebido al menor¹ desde diferentes perspectivas, definiendo tanto el concepto como las implicaciones que esta condición trae consigo, especialmente el aspecto educativo (bien sea desde una visión formal, o bien desde el ámbito familiar) como proceso por el que necesariamente debieran pasar todos los niños en su proceso de alcanzar la adultez. Las percepciones y consideraciones en torno a la primera infancia han cambiado ampliamente a lo largo del tiempo en las sociedades en función de los diversos momentos históricos, y se ha forjado una representación social concreta de la infancia a partir de los mismos (Ancheta, 2008).

Reflejo de esta variación conceptual basada en constructos sociales, encontramos como en la Grecia antigua, siguiendo al propio Aristóteles, el infante era considerado un pequeño-hombre que necesitaba la ayuda de un adulto para valerse y cuya voz no ameritaba ser escuchada (Enesco, 2001). En la antigua Roma, los niños y niñas dependían de sus padres y en consecuencia debían someterse a su ley. En la Edad Media, la visión hacia la infancia adquiere un sentido de protección gracias a la propuesta del cristianismo de asumir al hombre como hijo de Dios (Castillo-Gallardo, 2016).

Ya en los siglos XVII y XVIII la infancia fue reconocida como una etapa de la vida del ser humano (Noguera, 2003). Así, frente a la perspectiva medieval del niño como un adulto en miniatura, Rousseau sostiene que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual, moral, reflejándose estas ideas en la frase: «El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño» (Rousseau, en Enesco, 2001). No es hasta el S. XIX cuando la concepción del niño comienza a distinguirse del adulto, pues hasta ese momento, el niño se encuentra relegado a una visión de propiedad privada por parte de los padres, por lo que el Estado nada tenía que hacer en esa relación de posesión de un bien familiar, como eran los hijos (Cánovas y Sahuquillo, 2014).

Sin embargo, todavía existen concepciones no unificadas sobre el niño, y no es hasta bien entrado el S. XX donde encontramos la unidad de criterios sobre la concepción del niño, pues hasta entonces, la infancia no es plena y explícitamente reconocida como periodo con sus propias características y necesidades, el niño como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y la libertad. Este hecho tiene lugar a partir de la Declaración de los Derechos del Niño, del 20 de Noviembre de 1959, sin embargo, no será hasta 1989 cuando tenga lugar la Convención de los Derechos del Niño (CDN), y se produzca el reconocimiento del menor de edad como objeto social de protección, siendo de obligado cumplimiento para todos los Estados miembros de la Asamblea General de la ONU.

Así, la Convención sobre los Derechos del Niño establece en su artículo 4, la obligación de los Estados Parte de adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole, que tengan por objeto otorgar efectividad a los derechos reconocidos a los niños y niñas en el referido instrumento internacional. Los países signatarios de la referida Convención, entre ellos los que se encuentran los países objeto de estudio de la presente investigación, han armonizado sus legislaciones internas a los estándares de la CDN, comprometiéndose a desarrollar todo un entramado legislativo para la efectiva protección a la infancia (Morlachetti, 2013).

Según UNICEF (2010), la perspectiva actual reconoce a los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, lo cual supone un reconocimiento donde adultos y menores cuentan con los mismos derechos y donde la infancia cuenta con otros derechos especiales por tratarse de personas en crecimiento. Así, «los niños son diferentes, pero no «menos que» los adultos, y desarrollan también estrategias de interacción con los otros, expresan intereses, necesidades y desacuerdos o satisfacciones» (Ramiro y Alemán, 2016, p. 16). En la actualidad, las necesidades vitales de los menores son concebidas como derechos intrínsecos, donde el Estado vela por el ejercicio pleno de los mismos, además de satisfacerlos plenamente, y no como carencias a subsanar o satisfacer.

¹ A lo largo del presente trabajo se usará el término menor para hacer alusión de forma jurídica, a toda persona con una edad inferior a los 18 años, siendo considerado sujeto activo titular de derechos (Cardona, 2012).

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: PROPUESTA METODOLÓGICA COMPARADA Y ANÁLISIS DE LOS PAÍSES OBJETO DE ESTUDIO

Seguidamente abordaremos el planteamiento de nuestra investigación, que se desarrolla a partir de los planteamientos teóricos expuestos en la primera parte del trabajo y que toma como referencia el método comparado para el análisis exhaustivo de los diferentes elementos revisados.

1.1. Propuesta metodológica: método comparado

El método comparado utilizado se basa en una adaptación de la metodología de García Garrido (1990) y Ferrer (2002), que contempla tres fases: 1. Estudio descriptivo («fase analítica»), en el que se describirán los dos sistemas de protección a la infancia de Colombia y España y se acomete un análisis formal y material, además de explicativo, al tiempo que se delimitan y clasifican las categorías de análisis; 2. Estudio comparativo («fase sintética»), en el que los datos son seleccionados y yuxtapuestos en una tabla, a fin de facilitar su comparación, y, finalmente, la «fase de conclusiones comparadas», en la que se reflexionará sobre los resultados hallados, al tiempo que se sugerirán vías por las que seguir analizando e investigando sobre diferentes aspectos de los sistemas de protección a la infancia.

1.2. Propuesta metodológica: método comparado

En este primer momento del método, como ya se ha señalado, se ofrece un análisis descriptivo de los dos sistemas de protección a la infancia seleccionados, correspondientes a los países seleccionados para nuestro estudio: España y Colombia. Una vez presentados, se procederá a la selección de los criterios de comparación, los cuales serán presentados para facilitar su comprensión.

1.2.1. Sistema de protección a la infancia en España

A pesar de que ciertos autores, como Francisca Fariña (2000), sitúan el inicio de la protección de menores en España a mediados del S.XIX, se tiene constancia de la existencia de instituciones relativas a la protección de la infancia que son anteriores a dicha fecha. Así, en el año 1337, bajo el reinado de Pedro IV El Ceremonioso, se crea en Valencia la figura del «Pare d'orfens» (Padre de huérfanos) y que se va generalizando posteriormente con otras denominaciones al resto del país. Por ejemplo, en Castilla se denominaría Padre General de Menores, que se integraba en la Junta General Central de la Beneficencia del Reino. En otros lugares aparece el Padre de Mozos o Padre de Vagos, que intentaban cuidar que no aparecieran hábitos considerados como holgazanería y vagabundeo en los menores (Pedreira Massa, 1992). El periodo comprendido entre los siglos XV y XVIII viene determinado por la relegación del menor al ámbito privado o religioso, y la aparición de los hospicios (para menores no delincuentes) y las cárceles (para menores delincuentes).

Sin embargo, no fue hasta el S. XIX cuando surgieron las primeras leyes relacionadas con la protección de menores. Dentro del marco histórico de la Revolución industrial, se crea la Ley de 24 de julio de 1873 o la Ley de 28 de julio de 1878, ambas referidas al trabajo infantil, o la conocida Ley Moyano de 1857 referida a la educación de los menores. No es hasta entrado el siglo XX cuando encontramos la primera Ley de Protección a la Infancia (1904), conocida como la Ley Tolosa, la cual se centraba principalmente en la protección a la salud física y moral del niño, y la vigilancia de todo lo que hiciera referencia a la vida infantil hasta los 10 años, adoptando un carácter higienista y sanitario (Santos Sacristán, s.f.). Con ella se creó el Consejo de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad, organismo constituido en juntas provinciales y locales para velar por la infancia en todo el territorio.

La regulación más actual de la protección a la infancia puede situarse en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y más recientemente, en la Declaración de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1959. Con ello, el punto de partida de la regulación normativa vigente en materia de protección de menores en España, se encuentra en la constitución Española de 1978, concretamente en el artículo 39, donde se establece la necesidad de protección a la familia por parte de los poderes públicos, y la garantía de protección de los niños prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.



Estos principios, reconocidos en la Convención de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989 (ratificada por España el 30 de noviembre de 1990), aparecen articulados en nuestra legislación en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y en los preceptos de nuestro Código Civil, donde se establece el concepto de minoría de edad (artículo 315 del Código Civil), y el concepto de menor, como sujeto de protección y donde prime el interés superior del mismo. De igual modo, este sistema de protección es gestionado por las Comunidades Autónomas. Ello queda dispuesto en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil: «cuando se hace referencia a competencias [...] se especifica que las mismas corresponden a las Comunidades Autónomas y a las ciudades de Ceuta y Melilla, de conformidad con el reparto constitucional de competencias y las asumidas por aquéllas en sus respectivos Estatutos». A nivel nacional se crea en el año 2011 la institución del Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad, como entidad de referencia ante las actuaciones de las diferentes autonomías en materia de protección al menor.

En el año 2015 se sancionan dos leyes que modifican la Ley 1/1996. Por un lado encontramos la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, que entre otras medidas destacan las modificaciones terminológicas, sustituyéndose el término «deficiencia» por el de «discapacidad» y el término «juicio» por el de «madurez», entre otras.

Por otro lado, encontramos la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, con ella se logran adaptar los principios de actuación administrativa a las nuevas necesidades que presenta la infancia y la adolescencia en España, tales como la situación de los menores extranjeros, los que son víctimas de violencia y la regulación de determinados derechos y deberes.

1.2.2. Sistema de protección a la infancia en Colombia

Colombia es uno de los países que se acoge a la normatividad internacional y a la política pública social vigente para la protección a la infancia, tanto es así que a la fecha, este país cuenta con un importante marco normativo en esta materia. Pero llegar al momento en el que la legislación colombiana en materia de infancia se encuentra hoy en día, ha costado históricamente un largo proceso de profundos cambios, sobre todo a nivel social y con ello, de concepción de la infancia.

Colombia, y en general América Latina, constituye uno de esos casos en que los niños y las niñas hacen parte de la fuerza productiva familiar y sus condiciones de infantes se ven afectados al asumir roles y responsabilidades de adultos. En este sentido, el tratamiento de la infancia en Colombia ha sufrido una serie de cambios históricos y culturales, desde la llegada e imposición de la sociedad europea con el «Descubrimiento», la introducción de elementos como la esclavitud, debiendo las comunidades del Nuevo Mundo modificar sus hábitos y costumbres, para darle paso a las nuevas formas de relacionarse con el mundo establecidas por Occidente (Palacios-Serres, 2004).

Así, entre los siglos XV y XIX, las problemáticas de la infancia unidas a los cambios históricos, políticos y sociales, hicieron que niños y niñas se viesen involucrados en situaciones que necesitaron de una protección especial pasados los años, tales como el trabajo infantil, abuso y explotación sexual, niños y niñas guerrilleros, tráfico de menores, menores militarizados. A mediados del siglo XX, se crea el primer Consejo Nacional de Defensa y Rehabilitación del Menor (Ley 83 de 1946), donde la preocupación por la infancia abandonada y desprotegida comienza a cobrar importancia, creándose además la figura del Juez de Menores. Posteriormente a este consejo, se instaura el Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia (Decreto 1818 DE 1964), cuya finalidad será la de asegurar dentro del territorio nacional el bienestar y la protección social tanto de la familia como del menor. Para el cumplimiento de esta disposición, el gobierno colombiano crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) mediante la Ley 75 de 1968, y cuya vigencia continúa hasta la actualidad. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es el órgano articulador y rector del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, y tiene a su cargo la articulación de las entidades responsables de la garantía de los derechos, la prevención de su vulneración, la protección y el restablecimiento de los mismos, en los ámbitos nacional, departamental, distrital, municipal y resguardos o territorios indígenas. (Art 205). En la actualidad, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar está presente en todas las capitales de departamento con sedes regionales, atiende a las poblaciones vulnerables en todo el país con 200 centros zonales.



La Constitución Política de Colombia de 1991, que declara al país como un estado social de derecho, en sus artículos artículo 44º, 67º, hace referencia directa a la protección de los niños y niñas, lo que implica una ratificación de la Convención de 1989 y establece un orden jurídico específico para los niños y niñas.

Finalmente, y como resultado de las diferentes medidas adoptadas y moldeadas por Colombia para la protección a la infancia, se dicta el Código de Infancia y Adolescencia, mediante Ley 1098 de 2006, cuya finalidad será la de «garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión» (Art. 1, Código de Infancia y Adolescencia).

A partir de esta descripción, la categoría seleccionada será la siguiente:

— Historia, legislación, instituciones de la protección a la infancia y conceptualización del menor de edad sujeto de derechos y objeto de protección.

De esta categoría, a su vez, se deducen diferentes apartados organizados en indicadores, para una mayor aproximación a la realidad que abordamos desde el presente estudio.

1.3. Fase sintética: yuxtaposición de los datos ofrecidos

A continuación se yuxtaponen los datos ofrecidos desde los dos sistemas de protección a la infancia, a fin de detectar cuáles son los aspectos coincidentes y las señas idiosincrásicas de cada uno de ellos, a partir de la fase anterior.

1.3.1. Historia, legislación, instituciones de la protección a la infancia y conceptualización del menor de edad sujeto de derechos y objeto de protección

La tabla que se presenta a continuación recoge los aspectos fundamentales que sirven de «carta de presentación» a esta figura: orígenes, legislación que avala los sistemas de protección a la infancia de ambos países que se van a comparar, distribución de competencias en cada uno de los sistemas determinadas por la legislación presentada, instituciones competentes en cada caso y finalmente los conceptos que presentan cada uno de los sistemas de protección, para referirse al menor de edad sujeto de derechos y objeto de protección.



Tabla 1. Yuxtaposición de historia, legislación, instituciones de la protección a la infancia y conceptualización del menor de edad sujeto de derechos y objeto de protección de los sistemas de protección de menores de España y Colombia.

	SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES DE ESPAÑA	SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES DE COLOMBIA
Hitos que fundamentan los sistemas de protección	Trabajo infantil. Infancia abandonada. Maltrato infantil. Mendicidad.	Colonización. Trabajo infantil. Abuso y explotación sexual. Niños y niñas guerrilleros. Tráfico de menores. Menores militarizados
Primeras medidas de protección a la infancia.	Año 1337: creación de la figura del «Pare d'orfens» (Padre de huérfanos).	Año 1946: creación del Consejo Nacional de Defensa y Rehabilitación del Menor.
Legislación vigente	Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor. Modificada mediante Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, y Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.	Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia. Modificada mediante Ley 1878 del 9 de Enero de 2018.
Institución responsable	Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. Delega en las Comunidades Autónomas.	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Competencia territorial	Autonómica	Nacional
Concepto explícito en la legislación.	Infancia y Adolescencia. Menor.	Infancia y Adolescencia. Niños, Niñas y Adolescentes.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, los dos sistemas de protección a la infancia, toman como punto de partida diferentes problemáticas que afectan directamente a la vida e integridad de la infancia, pero observamos como las fechas en las que aparecen las primeras medidas de protección son muy distantes en el tiempo, surgiendo en España en el siglo XIV y en Colombia en el siglo XX.

En cuanto al ámbito legislativo, debemos señalar que si bien las fechas de las leyes vigentes en materia de protección a la infancia son distintas, puede apreciarse como en los últimos años existe una tendencia que marca la modificación e introducción de nuevos preceptos en las leyes anteriores, articulándose así medidas que contemplen las necesidades actuales de la infancia.



En relación a la competencia territorial, apreciamos como en España impera un modelo descentralizado, donde las competencias son distribuidas por el Estado, mediante el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a las diferentes autonomías. Sin embargo, en Colombia, contamos con una única institución a nivel nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que está presente en cada una de las principales ciudades y capitales de departamento del país, manejando un modelo único y centralizado de competencias, distribuido por todo el territorio nacional.

Finalmente, en relación a los conceptos manejados por ambas legislaciones, en España se aprecia la tendencia al uso del término jurídico «menor» para hacer alusión a niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, destinatarios de la ley vigente. En Colombia encontramos un uso generalizado de los términos «niño, niña y adolescente» para referirse a los destinatarios de la ley, manejando un lenguaje más inclusivo, que reconoce y hace visibles a las diferentes etapas de edad implicadas como el reconocimiento de ambos géneros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión a los sistemas de protección de menores escrutados, así como su interpretación, hemos podido comparar los hallazgos encontrados a fin de dilucidar sus puntos de convergencia, y de comprender la estructura y organización en torno a las legislaciones vigentes en materia de infancia. Desde este marco, la intención del presente trabajo se ha identificado con hallar los aspectos más significativos de cada uno de dichos sistemas y analizar cómo las mismas finalidades pueden estructurarse de forma diferenciada, llegando incluso a apreciar cómo una terminología puede considerarse más apropiada que otra, a la luz de hacer más inclusivos si cabe los sistemas de protección a la infancia.

Uno de los aprendizajes más importantes que puede extraerse a partir de nuestro estudio comparado, es que podemos contemplar cómo los orígenes de ambos sistemas de protección tienen un punto en común, pero surgen de problemáticas diferenciadas, en fechas alejadas en el tiempo, y cómo uno puede influir en el otro, a partir de la época de la colonización y el cambio de visión radical de la infancia en la etapa pre-colonial.

Ante este panorama de entramados legales, sociales y culturales que afectan a la infancia de ambos países y a la construcción de los sistemas de protección de menores, el presente estudio evidencia una pequeña parte del tejido común que une a ambos países, sin embargo, debe darse continuidad al mismo, para lograr dar voz a los diferentes agentes implicados en los procesos que nos ocupan, así como profundizar en el conocimiento de políticas sociales, medidas, profesionales, mecanismos, entre otros elementos, que dotan de sentido a los sistemas de protección a la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47(5), 1-12.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Cardona, J. (2014). El interés superior del niño: balance y perspectivas del concepto en el 25º aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista española de desarrollo y cooperación*. Vol. 34, p. 21-40.
- Castillo-Gallardo, P. (2016): Historia de la Infancia observada desde los ejes del Juego, Juguete y Desigualdad, *Educação em Foco*, 20(3), pp. 289-322.
- Constitución española (1978). Congreso de los Diputados, Madrid, España, 6 de Diciembre de 1978.



- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Decreto 1818 de 1964, 17 de julio. Por el cual se crea el Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia, se reorganiza la actual División de Menores del Ministerio de Justicia y se dictan otras disposiciones. Diario oficial No. 34.497 de 26 de octubre de 1964.
- Enesco, I. (2001). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Ensayo, Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Fariña F. y Arce R. (coords.), (2000). Psicología jurídica al servicio del menor. Barcelona: Cedecs. Ferrer, F. (2002): La educación comparada actual. Madrid: Ariel.
- García, J.L. (1990): Fundamentos de la educación comparada. Madrid: Dykinson.
- Ley 1098 de 2006, 8 de noviembre. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46446 del 08 de noviembre de 2006. Congreso de Colombia.
- Ley 1878 de 2018, de 8 de enero, por medio de la cual se modifican algunos artículos de la ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado. Número 180, de 29 de Julio de 2015, pp. 64544 a 64613.
- Ley 75 de 1968, de 30 de diciembre, por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Diario Oficial No. 32.682 de 31 de diciembre de 1968. Congreso de Colombia.
- Ley 83 de 1946, de 26 de diciembre. Diario Oficial No. 26.363, de 24 de febrero de 1947. Congreso de Colombia.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado. Número 15, de 17 de Enero de 1996.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado. Número 175, de 23 de Julio de 2015.
- Morlachetti, A. (2013): Sistemas nacionales de protección integral de la infancia. Fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4040>.
- Noguera, C. (2003): Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. Pedagogía y Saberes, 18, pp. 75-82.
- Palacios-Serres, C. (2004). El descubrimiento de América, pasado y porvenir de la infancia de este continente. Recuperado de: <http://www.carmenpalaciosserres.com/docs/infancia/historia.pdf>.
- Pedreira-Massa, J.L. (1992). Historia de la legislación para la infancia en España: Una revisión crítica. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vol. XII, No. 42, pp. 215-220.
- Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. Papers: Revista de sociología, Vol. 101 Núm. 2, p. 169-193.
- Santos Sacristán, M., (s.f.). Los inicios de la protección a la infancia en España 1873-1918. Recuperado de: www.um.es/ixcongresoaehe/pdfB3/Los%20inicios%20de%20la%20proteccion%20infancia.pdf.
- UNICEF (2008). Estado mundial de la infancia. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York: UNICEF.

Formación para la inclusión social: Menciones y optativas en el grado de Educación Social en España.

Estudio comparado

Viana Orta, María Isabel

Universitat de València, Valencia, España
M.Isabel.Viana@uv.es

Senent, Joan María

Universitat de València, Valencia, España
Joan.M.Senent@uv.es

Camacho, George

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal
george.camacho@ese.ipsantarem.pt

Resumen

Una de las figuras profesionales que trabaja para la eliminación de cualquier tipo de exclusión, tanto de personas como de colectivos, es la de educadora o educador social, se trata de una profesión reciente y con una formación también muy reciente sobre todo en los países del sur de Europa. En España, por ejemplo, llega a la universidad en 1991 con la creación de la diplomatura de Educación Social (3 cursos académicos). En estos países, con Servicios Sociales menos desarrollados que en el resto de Europa, se forma una figura polivalente y poco especializada que pueda intervenir en diversos ámbitos y que deberá ir especializándose después a medida que trabaja (Senent, 2011). Actualmente, tras el proceso de convergencia europea, la formación se concreta en un grado de 240 créditos ECTS (4 años académicos) y la especialización en la titulación se adquiere, fundamentalmente, a través de las materias optativas y de las prácticas. Centrándose en la optatividad, se presenta un estudio comparativo de todos los centros universitarios públicos que imparten el grado de Educación Social en España durante el curso 2017-2018 (N=33) cuyas variables comparadas han sido: la existencia o no de menciones; el total de créditos de optativas; el número de créditos por optativa; la distribución de las materias optativas a lo largo de los diferentes cursos; y el total de optativas que se ofertan por centro. Se concluye con diferencias muy significativas de unos centros sobre otros, sobre todo en cuanto a la existencia de menciones, al total de créditos optativos y al total de optativas que se ofertan por centro.

Abstract

One of the professionals working for the elimination of any type of exclusion, both individuals and groups, is the social educator, is a recent profession and also recently trained mostly in countries in the South of Europe. In Spain, for example, it comes to the University in 1991 with the creation of Diplomatura in Social Education (3 academic years). In these countries, with less developed social services than in the rest of Europe, is a figure not specialized enough that it may professionally be involved in various fields and it must go specializing later as he works (Senent, 2011). Currently, after the process of European convergence, training focuses on a Degree of 240 ECTS (4 academic years) and specialization in the qualification is acquired, mainly through the optional subjects and practices. Focused on the optional subjects, presents a comparative study of all public university centers that offer the degree of Social Education in Spain during the year 2017-2018 (N=33) whose comparative variables have been: the existence or not of mentions to title; the total credits of optional subjects; the number of optional subjects; the distribution of the optional subjects throughout the different levels; and the total of optional subjects offered by center. It concludes with very significant differences, specially in the existence or not of mentions, the total number of optional credits, and the total of optional subjects offered by center.

Palabras clave: Educación Social, Formación en Educación Social, Educación Comparada, Educación Superior.

Keywords: Social Education, Social Education Training, Comparative Education, Higher Education.



INTRODUCCIÓN

La formación de educadoras y educadores sociales, como profesionales que trabajan por la inclusión social de personas y colectivos, llega por primera vez a las Universidades españolas en 1991 con el establecimiento de la Diplomatura (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél) y, en la primera década del nuevo siglo, afronta una reforma estructural y curricular con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el paso de la Diplomatura al Grado de Educación Social.

Mucho se ha escrito ya sobre la formación de los educadores y las educadoras sociales centrándose, en cada caso, en alguno o algunos de los aspectos más relevantes de la misma: a veces, queriendo aprovechar la experiencia previa de la diplomatura para enfocar de la mejor manera posible la construcción del grado (Caride, 2007); otras, siendo conscientes de las numerosas dificultades y retos que implicaba la construcción de este EEES (March, 2007; Pallisera y Fullana, 2011); otras más, centrándose en el enfoque por competencias (De-Juanas, Limón y Melendro, 2014; Sáez, 2009); en otras ocasiones, haciendo propuestas metodológicas o de enfoque (Forés, 2014; García Molina y Sáez, 2011; Moral, 2014; Pérez-de-Guzmán y Bas-Peña, 2014; Rodríguez, 2007); en algunas otras, para crear espacios de reflexión (Losada-Puente, Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón, 2015; Ortega, Caride y Úcar, 2013; Panchón, 2011); en otros casos, poniendo el acento en la construcción de la profesión (Sáez, 2005); en algunas más, poniendo en diálogo teoría y práctica (Úcar, 2011; Vilar, Planella y Galcerán, 2003); en algunos casos, presentando la formación en otros países o regiones (Azevedo y Correira, 2013; Correira, Martins, Acevedo y Delgado, 2014; Lozupone, 2014; Rocha y Camacho, 2009; Senent, 1994 y 2011a; Teixeira, 2014); y en otros, incluso, presentando la formación en España desde una perspectiva comparada (Senent, 2008; 2011b; 2011c).

En esta última línea de acercamiento a la formación en España de educadoras y educadores sociales desde una perspectiva comparada, y con el foco centrado en el nivel de especialización que reciben en su formación inicial a través de las menciones y a través de las optativas, se presenta a continuación un estudio comparado que se detalla en el apartado siguiente.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio comparado que, partiendo del método comparativo de carácter deductivo propuesto inicialmente por Hilker y Bereday, ha recibido desde entonces aportaciones de diferentes comparatistas (Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J.M., 2016; García Garrido, 1990; Ferrer, 2002; Martínez Usarralde, 2003 y 2006). Las cuatro etapas fundamentales del método son la fase descriptiva, la fase interpretativa, la fase de yuxtaposición y la fase comparativa propiamente dicha. Por cuestiones de espacio, se presenta aquí solo la última fase, la comparativa propiamente dicha o de conclusiones comparativas.

Las unidades comparativas han sido los planes de estudio de todas las Universidades públicas españolas que han impartido el Grado de Educación Social a través de centros propios durante el curso 2017-2018, siendo un total de 33 centros (n=33).

Las variables comparadas han sido: la existencia o no de menciones al título, se trata de menciones que aparecen en el SET (Suplemento Europeo al Título); el total de créditos de optativas; el número de créditos por optativa; la distribución de las materias optativas a lo largo de los diferentes cursos; y el total de optativas que se ofertan por centro.

CONCLUSIONES COMPARATIVAS

En primer lugar, en relación a la existencia o no de menciones al título, el 84'84% de los centros (N=28) no ofrece ningún tipo de mención al título y solo el 15'15% de los centros (N=5) ofrece menciones. El número de menciones que se ofrece por centro oscila entre 2, en 3 de los centros, y 5, en 2 de los centros, y las menciones son diferentes en cada uno de los casos, no hay dos menciones iguales.

Así, la Universidad Autónoma de Barcelona ofrece 4 menciones, mención en «Formación general», que no implica especialización alguna, y menciones en «Educación de Niños y Jóvenes», «Educación de Adultos», y «Educación Sociocomunitaria». La Universidad de Castilla-La Mancha, en su Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca, ofrece 2 menciones en «Intervención Socioeducativa» y en «Educación Social en las instituciones educativas», y en su Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina ofrece otras 2 menciones, «Animación y Gestión Cultural» e «Integración y Promoción Social». La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ofrece 2 menciones, una en «Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario» y otra en «Atención a Personas en riesgo de exclusión social». Y, por último, la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, ofrece las 5 menciones siguientes: «Intervención Socioeducativa en Desadaptación Social», «Intervención Socioeducativa con Infancia y Familias», «Animación Sociocultural», «Mediación y Gestión de Conflictos» e «Intervención Socioeducativa en Contextos Multiculturales».

Es necesario señalar que hay un 12'12% de centros (N=4) que, sin ofrecer menciones propiamente dichas, sí que articula sus optativas en módulos o especialidades diferenciadas. En primer lugar, la Universidad de Granada, en sus 3 centros, organiza sus optativas en torno a diferentes módulos en cada caso, así en sus centros de Granada y Melilla, las organiza en torno a los siguientes 5 módulos: «Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario», «Educación social, interculturalidad y globalización», Ámbitos de actuación preferentes en Educación Social», «Atención familiar, escolar y comunitaria» y «Atención especializada a mayores». Y en su centro de Ceuta, aunque la web del centro menciona 5 módulos, luego alude solo a los siguientes 4: «Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario», «Educación social e interculturalidad», «Ámbitos de actuación preferente en Educación Social» y «Atención familiar, escolar y comunitaria».

En segundo lugar, en relación al total de créditos optativos ofrecidos, como se puede observar en la Tabla 1, este oscila entre 60 (25% del total de créditos) en el 9'09% de los centros (N=3) y 6 (2'5% del total) en el 3'03% de centros (N=1). El mayor número de optativas es el ofrecido por los 3 centros de la Universidad de Granada y, el menor, el ofrecido por la Universidad de Almería.

Tabla 1. Variable 1: Total de créditos optativos ofrecidos.

TOTAL DE CRÉDITOS OPTATIVOS OFRECIDOS			
N.º total de créditos optativos	Porcentaje en relación al total de créditos (240)	N.º de centros	% de centros (N=33)
60	25%	3	9'09%
54	22'5%	1	3'03%
48	20%	2	6'06%
42	17'5%	1	3'03%
36	15%	7	21'21%
30	12'5%	13	39'39%
27	11'25%	1	3'03%
24	10%	3	9'09%
12	5%	1	3'03%
6	2,5%	1	3'03%

Fuente: Elaboración propia.



En tercer lugar, como se puede observar en la Tabla 2, en relación al número de créditos por optativa, en la inmensa mayoría de los casos, en el 90'9% de los centros (N=30), cada optativa tiene una carga de 6 créditos, aunque es cierto que en algún caso, es de 3 créditos (Universidad de Girona), en otro se combinan ambos y hay optativas de 6 y optativas de 3 créditos (Universidad de Huelva) y hay también un único caso en el que las optativas son de 4'5 créditos (Valencia).

En cuarto lugar, en relación a la distribución de optativas a lo largo de los diferentes cursos, como se puede observar en la Tabla 2, ningún centro ofrece la posibilidad de cursar optativas en primer curso; solo un centro (3'03%) ofrece la posibilidad de cursar optativas en 2º curso (Universidad Complutense de Madrid); el 63'63% de centros (N=21), ofrece sus optativas entre 3º y 4º cursos; y el 33'33% de centros (N=11), solo ofrece optativas en 4º curso.

En quinto lugar, en relación al número de optativas que se ofertan por centro, se puede observar en la tabla que varía muchísimo de unos centros a otros y que oscila entre un máximo de 25, en el 6'06% de centros (N=2, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Rovira i Virgili de Tarragona) y un mínimo de 1, en el 3'03% de los centros (N=1). Este último centro es la Universidad de Almería, en la que no solo se ofrecen 6 créditos optativos del total de créditos, sino que, además, solo se ofrece una optativa para elegir, con lo que tampoco es una verdadera optativa.



Tabla 2: Resto de variables. Optatividad.

RESTO DE VARIABLES. OPTATIVIDAD									
UNIVERSIDAD (por orden alfabético)	Créditos por optativa	Distribución de créditos optativos por cursos				N.º de optativas ofertadas por cursos			N.º total optativ. ofert.
		1º	2º	3º	4º	2º	3º	4º	
Universidad de A Coruña	6	-	-	12	24	-	4	7	11
Universidad de Almería	6	-	-	-	6	-	-	1	1
Universidad Autónoma de Barcelona	6	-	-	18	36	-	General: 8 Mención 1: 5 Mención 2: 6 Mención 3: 5		24
Universidad de Barcelona	6	-	-	6	24	-	?	?	?
Universidad de Burgos	6	-	-	12	18	-	4	8	12
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Cuenca)	6	-	-	18	12	-	3	2	5
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina)	6	-	-	18	12	-	3	2	5
Universidad Complutense de Madrid	6	-	12	12	6	Teoría Socioeducativa: 7 Intervención Socioeducativa: 18			25
Universidad de Córdoba	6	-	-	-	24	-	-	10	10
Universidad de Extremadura	6	-	-	-	30	-	-	10	10
Universidad de Girona	3	-	-	18	18	-	21		21
Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación)	6	-	-	30	30	-	10	10	10
Universidad de Granada (Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta)	6	-	-	30	30	-	8	8	16
Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)	6	-	-	30	30	-	20		20





Universidad de Huelva	3 y 6	-	-	12	24	-	7 (4 de 6 ECTS y 3 de 3 ECTS)	11 (7 de 6 ECTS y 4 de 3 ECTS)	11 de 6 ECTS 7 de 3 ECTS
Universidad de Jaén	6	-	-	12	18	-	10		10
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	6	-	-	-	24	-	-	8	8
Universidad de Les Illes Balears	6	-	-	-	12	-	-	8	8
Universidad de León	6	-	-	18	24	-	6	6	12
Universidad de Lleida	6	-	-	18	30	-	16		16
Universidad de Málaga	6	-	-	12	36	-	17		17
Universidad de Murcia	6	-	-	-	30	-	-	10	10
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	6	-	-	-	24	-	-	M1: 7 M2: 10 Gen. 7	
Universidad Pablo de Olvide (Sevilla)	6	-	-	12	18	-	4	5	9
Universidad del País Vasco (Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)	6	-	-	12	18	-	5	7	12
Universidad del País Vasco (Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, San Sebastián)	6	-	-	12	18	-	5	4	9
Universidad Rovira y Virgili (Tarragona)	6	-	-	-	30	-	-	5 x Mención	25
Universidad de Salamanca	6	-	-	12	18	-	6	9	15
Universidad de Santiago de Compostela	6	-	-	18	18	-	6	6	12
Universidad de Valencia	4,5	-	-	-	27	-	-	11	11
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación, Palencia)	6	-	-	-	36	-	-	15	15
Universidad de Vigo	6	-	-	24	12	-	8	4	12

Fuente: Elaboración propia.

Con todo ello, se puede concluir, que en España, la especialización que reciben las educadoras y los educadores sociales en su formación inicial, al menos en los centros públicos, es muy escasa. Solo el 15'15% de los centros ofrece menciones al título y solo el 12'12% de los centros organiza sus optativas en torno a diferentes módulos o especialidades. Además, el número máximo de créditos optativos es de 60 (25% del total de créditos). Se puede afirmar, en la línea de otros estudios previos (Senent, 2011b), que en España se forma a un profesional de la educación social muy polivalente, con poca especialización, que deberá ir especializándose, o bien, con estudios de postgrado, y/o bien, a medida que trabaja.

Este estudio presenta muchas limitaciones que marcan a su vez el camino a seguir en futuras investigaciones. En este sentido, sería interesante ampliar el estudio también a los centros privados; hacer un estudio detallado de ámbitos de intervención predominantes en las optativas por cada plan de estudio; y, en clave europea, ampliarlo también a otros países europeos, empezando por los pertenecientes al modelo meridional de formación de educadoras y educadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, S. y Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. RES, Revista de Educação Social, 17.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, N.º 9, 39-56.
- Cacho, X., Sánchez-Valverde, C., y Usurriaga, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. RES, Revista de Educación Social, 19.
- Caride, J. A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 14, 11-31.
- Caride, J. A. (2008). El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Educación XX1, 11, 103-131.
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S.; y Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. Interfaces Científicas, V.3, N.º 1, 113-124.
- De-Juanas, A.; Limón, M. R.; y Melendro, M. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. Interfaces Científicas, Educação, V.3, N.1, 89-102.
- Ferrer, F. (2002). La educación comparada actual. Barcelona: Ariel.
- Forés, A. (2014). Propuestas metodológicas en educación social basadas en algunos principios de la neurodidáctica. Ede-tania, 45, 201-210.
- García Garrido, J. L. (1990). Fundamentos de Educación Comparada. Madrid: Dykinson.
- García Molina, J. y Sáez, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? RES, Revista de Educación Social, 13.
- Herrera, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de los educadores y educadoras sociales. Revista de Educación, Sep-Dic. 2010, 641-666.
- Llena, A. (2014). Educación Social en la Unión Europea. RES, Revista de Educación Social, 19. López, F. (1999). Reflexiones acerca de la formación de educadores sociales. XXI, Revista de Educación, 1, 253-262.
- Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J. M.; Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 60, 59-76.
- Lozupone, E. (2014). La práctica profesional y la formación del educador social en Italia. Interfaces Científicas, Educação, V.3, N.1, 125-136.
- March, M. X. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 14, 33-52.



- Martínez Usarralde, M. J. (2003). Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid: La Muralla.
- Martínez Usarralde, M. J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 77-100.
- Medel, E. (2012). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *RES, Revista de Educación Social*, 14.
- Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *Edetania*, 45, 189-200.
- Ortega, J.; Caride, J. A.; y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación- profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES, Revista de Educación Social*, 17.
- Panchón, C. (2011). Educadora social - Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Pallisera, M. y Fullana, J. (2011). La educación social y el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Social. Retos y posibilidades. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Pérez-de-Guzmán, V. y Bas-Peña, E. (2014). Universidad y formación de profesionales de la educación social. *Interfaces Científicas, Educaçao*, V.3, N.1, 101-112.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE N.º 243, 10-10-1991).
- Rocha, P. y Camacho, G. (2009). A Avaliação da Concretização do Processo de Bolonia numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa, *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Rodríguez, R. M. (2007). Contradicciones y desafíos de la globalización para la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 119-127.
- Ruiz, C. (coord.) (2003). Educación social, viejos usos y nuevos retos. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 9-20.
- Senent, J. M. (1994). Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa: Perspectiva Comparada. En Ruiz, C. (coord.), *Educación social, viejos usos y nuevos retos* (pp. 59-90). Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J. M. (2008). Las titulaciones de Educación: una perspectiva histórico-comparada desde España y Europa. *Educación XXI*, 11, 43-71.
- Senent, J. M. (2011a). Educación Social en la Amazonía. *RES, Revista de Educación Social*, 13. Senent, J. M. (2011b). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Senent, J. M. (2011c). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Senent, J. M. (n.d.). Recursos metodológicos básicos en la comparación socioeducativa. Dossier de clase. Valencia: Documento no publicado.
- Teixeira, L. (2014). Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho. Pista para refletir sobre a formação dos educadores sociais. *Interacções*, 29, 238-255.
- Úcar, X. (2011). Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social. En Belando, M. (ed.), *II Jornada Monográfica «Pedagogía Social y Educación Social: una mirada de futuro»*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vega, L. (2002). Claves de la educación social en perspectiva comparada. Salamanca: Hespérides.
- Vilar, J.; Planella, J.; y Galcerán, M. M. (2003). Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en educació social. *Educació Social*, 25, 10-28.



Formación para la inclusión social: Menciones y optativas en la titulación de Educação Social en Portugal. Estudio comparado

Viana-Orta, María-Isabel

Universitat de València, Valencia, España
M.Isabel.Viana@uv.es

Camacho, George

Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal
george.camacho@ese.ipsantarem.pt

Senent, Joan María

Universitat de València, Valencia, España
Joan.M.Senent@uv.es

Resumen

Una de las figuras profesionales que trabaja para la eliminación de cualquier tipo de exclusión, tanto de personas como de colectivos, es la de educadora o educador social, se trata de una profesión reciente y con una formación también muy reciente sobre todo en los países del sur de Europa. En Portugal, por ejemplo, aparece por primera vez en 1989 y se extiende durante los primeros años 90. En estos países, con Servicios Sociales menos desarrollados que en el resto de Europa, se forma una figura polivalente y poco especializada que pueda intervenir en diversos ámbitos y que deberá ir especializándose después a medida que trabaja (Senent, 2011). Actualmente, tras el proceso de convergencia europea, en Portugal la formación se concreta en dos ciclos: el primero, de 3 años académicos y 180 créditos ECTS, licenciatura; y el segundo, de 2 años académicos y 120 créditos ECTS, maestrado (master). La especialización se consigue por varios caminos: a través de la diversidad formativa existente en el primer ciclo (Animação Sociocultural; Animação Cultural e Educação Comunitaria; Animação e Intervenção Socioeducativa; Educação Social...); a través de las optativas y las prácticas en este primer ciclo; y cursando el segundo ciclo (maestrado). Centrándose en el primer ciclo y en la optatividad de la licenciatura de Educação Social, se presenta un estudio comparativo de todos los centros públicos que imparten esta titulación en Portugal, cuyas variables comparadas han sido: la existencia o no de menciones al título; el total de créditos de optativas; el número de créditos por optativa; la distribución de las materias optativas a lo largo de los diferentes cursos; y el total de optativas que se ofertan por centro. Se concluye con diferencias muy significativas de unos centros a otros, sobre todo en cuanto al total de créditos optativos que oscilan entre 0 y 26, y con la dificultad de conocer en algunos casos las optativas ofrecidas.

Abstract

One of the professional working for the elimination of any type of exclusion, both individuals and groups, is the social educator, is a recent profession and also recently trained mostly in countries in the South of Europe. In Portugal, for example, appears for the first time in 1989 and during the early 1990s. In these countries, with less developed social services than in the reest of Europe, is a figure not specialized enough that it may professionally involved in various fields and it must go specializing later as he works (Senent, 2011). Currently, after the process of European convergence, in Portugal the training focuses on two cycles: the first, with 3 academic years and 180 ECTS credits, Bachelor's degree; and the second, with 2 academic years and 120 ECTS, maestrado (master's degree). Specialization is achieved by several ways: trough training in the first cycle (Animação Sociocultural; Animação Cultural e Educação Comunitaria; Animação e Intervenção Socioeducativa; Educação Social...); trough the optional subjets and practices in this first cycle; and completing the second cycle (maestrado). Focusing in the first cycle and de optional subject of the Social Education degreee, presents a comparative study of all public higher educations centres that teach this degree in Portugal, whose comparative variables have been: the existence or not of mentions to the title; the total credits of optional subjects; the total number of optional subjects offered by center; and the distribution of the optional subjets throughout the different levels. It concludes with very significant differences specially in terms of the total number of credits of optional subjects, ranging between 0 and 26, and the difficulty of knowing the optional subjects offered in some cases.

Palabras clave: Educación Social, Formación en Educación Social, Educación Comparada, Educación Superior.

Keywords: Social Education, Social Education Training, Comparative Education, Higher Education.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.109>



INTRODUCCIÓN

En el panorama europeo coexisten diferentes modelos de formación de educadores y educadoras sociales que, desde realidades diferentes presentan algunas características comunes. Portugal se ubica en el modelo meridional o mediterráneo junto con otros países del sur del continente, como Grecia, Italia y España, que tienen como primera característica común el hecho de que la formación es relativamente reciente, de los últimos veinte o treinta años dependiendo de países, y que su adscripción a la educación superior, sea en la vertiente politécnica o en la universidad, es todavía más reciente, datando de los últimos quince o veinte años en algunos de estos países del sur europeo (Senent, 1994; Senent, 2011).

En el caso de Portugal, la formación de los educadores y las educadoras sociales en el marco de la Educación Superior, comenzó en 1989 con la creación de la diplomatura con una duración de tres años (bacharelato) en el Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) (Leitão, 2013) y en 1993 y 1994 en las Escuelas Superiores de Educación de los Institutos Politécnicos de Oporto y Santarém, respectivamente (Timóteo, 2013).

En 2001, se produjo una primera reorganización de la formación y se creó la licenciatura (Portaria n.º1068/2001), con un plan de estudios organizado en dos etapas: una primera etapa de tres años (grau de bacharel) más un cuarto año (grau de licenciado), incrementándose así tanto las vertientes formativa e investigadora como la vertiente de intervención socioeducativa y aumentando, a su vez, el enfoque teórico en algunas áreas (Lietão, 2013).

En el curso 2006-2007 se produjo la adaptación al proceso de Bolonia y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que permitió, por un lado, unificar la denominación que era diferente en cada región del país (Oporto, Santarém y Algarve) y, por otro, armonizar sus planes de estudio. Siguiendo las orientaciones del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Decreto-Ley 74/2006 de 24 de marzo), los estudios de educación social pasaron a estar organizados en dos ciclos: el primer ciclo formado por 6 semestres (180 créditos) para obtener el grado de licenciatura y un segundo ciclo organizado en 4 semestres (120 créditos) para obtener el grado de mestre (master) (Leitão, 2013).

Pero más allá de todas estas reformas y cambios en la organización y estructura de la formación, un problema que perdura a lo largo de los años y que se extiende a toda la Educación Superior portuguesa, es la enorme dispersión de oferta formativa que existe. En ocasiones, la misma designación se relaciona con perfiles de formación diferentes pero también ocurre que designaciones diferentes se corresponden con perfiles muy próximos (Rocha y Camacho, 2009; Teixeira, 2014). Así, en el caso de la Educación Social, junto a la licenciatura de Educação Social, encontramos las licenciaturas de Animação Cultural; Animação Cultural e Educação Comunitária; Animação Sociocultural; Animação Socioeducativa, entre otras.

Partiendo de esta gran diversificación de titulaciones, el objetivo del presente estudio es centrarse en la titulación de Educação Social para analizar el nivel de especialización que reciben estas y estos profesionales en su formación inicial a través de las menciones y de los créditos optativos.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio comparado que, partiendo del método comparativo de carácter deductivo propuesto inicialmente por Hilker y Bereday, ha recibido desde entonces aportaciones de diferentes comparatistas (Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J.M., 2016; García Garrido, 1990; Ferrer, 2002; Martínez Usarralde, 2003 y 2006). Las cuatro etapas fundamentales del método son la fase descriptiva, la fase interpretativa, la fase de yuxtaposición y la fase comparativa propiamente dicha. Por cuestiones de espacio, se presenta aquí solo la última fase, la comparativa propiamente dicha o de conclusiones comparativas.

Las unidades comparativas han sido los planes de estudio de todos los centros públicos portugueses que han impartido la licenciatura de Educação Social durante el curso 2015-2016 (año en el que se inicia una investigación más amplia a nivel europeo todavía en curso), siendo un total de 6 centros (N=6).

Las variables comparadas han sido: la existencia o no de menciones al título; el total de créditos de optativas; el número de créditos por optativa; la distribución de las materias optativas a lo largo de los diferentes cursos; y el total de optativas que se ofertan por centro.



CONCLUSIONES COMPARATIVAS

Tabla 1. Menciones y optatividad.

Centro (por orden alfabético)	Mención (SÍ / NO)	Total Optatividad		Total optativ. ofertadas				
				Crédito por optativa	Distribución por cursos			Total optativ. ofertadas
		Total créditos optativos	% respecto al total de créditos de la titulación (180)		1º	2º	3º	
Instituto Politécnico de Bragança (Escola Superior de Educação)	NO	0	-	-	-	-	-	-
Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais)	NO	10	5'55%	5	1	-	1	2
Instituto Politécnico de Oporto (Escola Superior de Educação)	NO	24	13'33%	4	2	2	2	18
Universidade do Algarve (Escola Superior de Edu- cação e Comunicação)	NO	26	14'44%	4/5	2	3	1	?

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, en relación a la existencia o no de menciones al título, como se puede observar en la Tabla 1, ningún centro las ofrece en sus planes de estudio.

En segundo lugar, en relación al total de créditos optativos ofrecidos, se puede observar que, en dos de los centros no se ofrecen créditos optativos y que, en el resto de casos (4 centros), el número máximo de créditos optativos ofrecidos es de 26, lo que implica un 14'44% del total de créditos de la titulación (180).

En tercer lugar, en relación al número de créditos por optativa, se puede observar también que la oscilación es mínima, variando solo de 4 a 5 créditos.

En cuarto lugar, en relación a la distribución de optativas a lo largo de los diferentes cursos, se puede observar también una gran diversidad. De los 4 centros que ofrecen créditos optativos, 2 centros los ofrecen en todos los cursos, 1º, 2º y 3º; otro centro, los ofrece en 1º y en 3º curso, y un último centro, los ofrece solo en 3º curso.

En quinto y último lugar, en relación al número de optativas que se ofertan por centro, la diversidad de situaciones que se observa es todavía mayor. De los 4 centros, en dos no se pudo averiguar a través de sus páginas web cuáles eran las optativas que se ofrecían; en otro de los centros se ofrecían 18 optativas de las que, en total, había que cursar 6; y en el cuarto centro, solo se ofrecían 2 de un total de 2 que había que cursar, por lo que tampoco son verdaderas optativas para el alumnado, sino materias que van rotando, activándose y desactivándose cada curso.

Por todo ello, se puede concluir, que en Portugal, existe una gran diversidad en la formación de los y las profesionales de la intervención socioeducativa, con un buen número de titulaciones diferentes (Animação Cultural, Animação Cultural e Educação Comunitaria, Animação Sociocultural, Animação Socioeducativa...), pero que, centrando el análisis en la licenciatura de Educação



Social, no existe una gran especialización: no existen menciones al título en ninguno de los centros; no todos los centros ofrecen optativas; y no todas las optativas que se ofrecen, son verdaderas optativas para el alumnado.

Por tanto, la especialización de estos profesionales en su formación inicial en el caso de Portugal, se produce por la gran diversidad de titulaciones de primer ciclo (licenciaturas) relacionadas con la intervención socioeducativa existentes, y por la diversidad también de estudios de segundo ciclo (postgrado).

Este estudio presenta muchas limitaciones que marcan a su vez el camino a seguir en futuras investigaciones. En este sentido, sería interesante ampliar el estudio también a los centros privados; hacer un análisis comparado en profundidad de los planes de estudio de la licenciatura de Educação Social de los diferentes centros para analizar si la formación que reciben estos profesionales se asemeja en algún aspecto y tiene elementos comunes o si se trata de diferentes formaciones bajo el mismo nombre; analizar de forma comparada el resto de titulaciones para observar puntos en común entre ellas y puntos de divergencia; y seguir ampliando estos estudios a otros países europeos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diário da República n.º 205, Portaria n.º 1068, 4 de setembro de 2001, I - Série - B.
- Diário da República n.º 60, Decreto-lei n.º 74, 24 de março de 2006, Série I - A.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; y Valle, J. M. (2016). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9, 39-56.
- García Garrido, J. L. (1990). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Leitão, A.P. (2013). *A Educação Social em Portugal: O início de um percurso*. Praxis Educare, 1, 19-22.
- Martínez Usarralde, M. J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Usarralde, M. J. (2006). *La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática de la era postcomparada*. Tendencias pedagógicas, 11, 77-100.
- Rocha, P. y Camacho, G. (2009). *A Avaliação da Concretização do Processo de Bolonia numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa*, REEC, Revista Española de Educación Comparada, 15, 41-59.
- Senent, J. M. (n.d.). *Recursos metodológicos básicos en la comparación socioeducativa*. Dossier de clase. Valencia: Documento no publicado.
- Senent, J. M. (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J. M. (2011). *Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional*. RES, Revista de Educación Social, 13.
- Teixeira, L. (2014). *Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho*. Pistas para refletir sobre a formação dos educadores sociais. Interacções, 29, 238-255.
- Timóteo, I. (2013). *A evolução da Educação Social: perspectivas e desafios contemporâneos*. Praxis Educare, 1, 12-18.



La Educación Comparada en los planes de estudio de ciencias de la Educación, en la universidad de Málaga

Ángela Caballero Cortés.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
acaballero@uma.es

Resumen

El objetivo de esta pequeña aportación, no es hacer un amplio recorrido histórico desde su nacimiento y desarrollo, hasta hoy día, de la «joven Universidad de Málaga». Pretendemos simplemente, poner de manifiesto, de forma breve, «algunos datos en sus 45 años de existencia. También dibujar a grandes rasgos, la historia del nacimiento en esta ciudad, de los Planes de estudios aprobados en la Dirección General de Enseñanza Universitaria, en la década de los años setenta y fechas posteriores, de las Titulaciones de Ciencias de la Educación (posteriormente Pedagogía) y (Psicología) durante el período que abarca de 1978 a 1983. En este recorrido histórico, analizaremos cómo surge, en los planes de estudio aprobados, la asignatura denominada Educación Comparada, en la Universidad de Málaga.

Abstract

The objective of this small contribution, is not to make a broad historical journey from its birth and development, to this day, the “young University of Málaga”.

We simply want to show, briefly, some data in its 45 years of existence. Also draw in broad strokes, the history of birth in this city, of the Plans of studies approved in the General Direction of University Education, in the decade of the Seventies and later dates, of the Degrees of Sciences of the Education (later Pedagogy) and (Psychology) during the period from 1978 to 1983. In this historical journey, we will analyze how the subject called Comparative Education, in the University of Málaga, arises in the approved study plans.

Palabras clave: Málaga, Universidad, Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación Comparada.

Keywords: Málaga, University, Educational Sciences, Pedagogy, Comparative Education.

1. HISTORIA E INTENTOS DE CREACIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA MALACITANA

El 18 de agosto de 1972 se promulgó el decreto por el que se creaba la Universidad de Málaga y fue publicado en el Boletín Oficial del Estado el 30 de septiembre, dotándola inicialmente de una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de una Facultad de Farmacia. Con el proyecto de Ley del III Plan de desarrollo la Universidad de Málaga, echó a andar con autonomía, con cuatro Facultades y tres Escuelas Superiores: Facultad de Económicas (dependiente de Granada), Medicina, Ciencias y Letras, la Escuela de Magisterio, Peritos y Comercio. Un reciente Colegio Universitario y una Facultad de Ciencias Económicas, constituían el único equipamiento universitario para una población cercana al millón de habitantes. Los tres centros históricos Superiores ya mencionados, ofrecían a los jóvenes malagueños la oportunidad de desarrollar sus capacidades intelectuales y conseguir una adecuada formación.



En una publicación, titulada «Aniversario XXV: la Universidad de Málaga» (1998)¹ se pone de relieve y se aborda la necesidad manifestada por la sociedad malagueña, el interés popular, la acción de las élites culturales, sociales, políticas, los medios de comunicación, así como la presión ejercida por la Asociación de Amigos de la Universidad de Málaga, para la creación de esta Institución, tan necesaria, demandada y argumentada, como era la creación de la Universidad de Málaga. Muchas eran las razones que, sobre su necesidad de creación, se daban: (Málaga séptima ciudad de España, en población de entonces, no contaba con un centro de estudios superiores) «única ciudad de Europa –se decía- con población superior a 300.000 habitantes, que no tiene Universidad»). Por tanto la creación de esta Institución era necesaria y urgente.

Varios han sido los escenarios del recorrido, físico e histórico, por los que han discurrido los centros de estudios, es decir el «conjunto de los estudios universitarios malacitanos»: El Colegio San Agustín, El Colegio Universitario de la Alameda, el Palo, Martiricos, El Ejido y Teatinos. Muchas son, hoy día, las Facultades, los edificios, los aularios, los laboratorios... que albergan las numerosas titulaciones, ampliamente diversificadas, que responden unas, a vocaciones personales y otras, a necesidades sociales. La concienciación de los malagueños a favor de una Universidad fue en aumento a medida que creció el número de habitantes y mejoraba su situación económica. Hasta los años sesenta del siglo XX, Málaga no se agrupa alrededor de un proyecto común : Su Universidad ².

Pasan los años y la ciudad de Málaga, por los años sesenta, con el apoyo de la prensa popular, entidades políticas y culturales, personajes destacados y los ciudadanos en general, está más volcada, en la consecución de centros de Enseñanza Superior. El primer paso hacia la Universidad se inicia con la creación de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, en la ciudad. La alegría de la ciudad es lógica. Por todo ello no es de extrañar que en la tarde del 14 de mayo de 1963, un buen número de malagueños salga a la calle a expresar su alegría concentrándose en la Plaza de José Antonio. (Actual Plaza de la Constitución).

Fue la sociedad malagueña con sus movilizaciones y reivindicaciones, y la Asociación de Amigos de la Universidad las que lograron su universidad, ya que la vida académica en la ciudad dependía del distrito universitario de Granada, a donde tenían que viajar la mayoría de los jóvenes malagueños que podían, en esos años, acceder a los Estudios Superiores ³.

2. DATOS Y FECHAS DE INTERES

En la citada publicación «Aniversario XXV: la Universidad de Málaga» se describe a Málaga, ciudad de rica tradición histórica y cultural. Fue fundada por los fenicios en el siglo VIII a.c y colonizada posteriormente por iberos, griegos, romanos árabes y cristianos. Su privilegiada situación geográfica, a orillas del mediterráneo y el carácter acogedor de sus habitantes, han hecho a lo largo de su historia, una ciudad moderna, cosmopolita y hospitalaria, que ha sabido encontrar su desarrollo en el comercio, la industria, el turismo y convertirse con su universidad, en un gran dinamizador social y cultural, así como ser el referente del nuevo soporte del futuro tecnológico, docente e investigador, hoy día.

En la joven historia de la universidad malacitana, destacar que en 1963 el Consejo de Ministros dispuso crear la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, dentro de la Universidad de Granada, pero con sede en Málaga.

¹ XXV años de la Universidad de Málaga (1998). Editado por la Universidad de Málaga.

² HIJANO DEL RIO, M. (1995). La Universidad de Málaga : Historia de una Institución docente en Educación y Cultura en la Málaga Contemporánea. Publicación Coordinada por M. VICO MONTEOLIVA que recoge una serie de investigaciones «Desde el sistema educativo Liberal (1785-1868) realizado por HIJANO DEL RÍO, M. «De las enseñanzas profesionales a la creación de las Escuelas Técnicas (1785-1868) de GRANA GIL, I., «De la libertad de enseñanza a la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1868-1900) de SANCHIDRIAN BLANCO, C., « Enseñanza Oficial y enseñanza Real (1900-1931) por MARTIN ZÚÑIGA, F., «La Educación en la Segunda República (1931-1937) de CABALLERO CORTÉS, A., Editorial Algazara y Universidad de Málaga . Málaga.

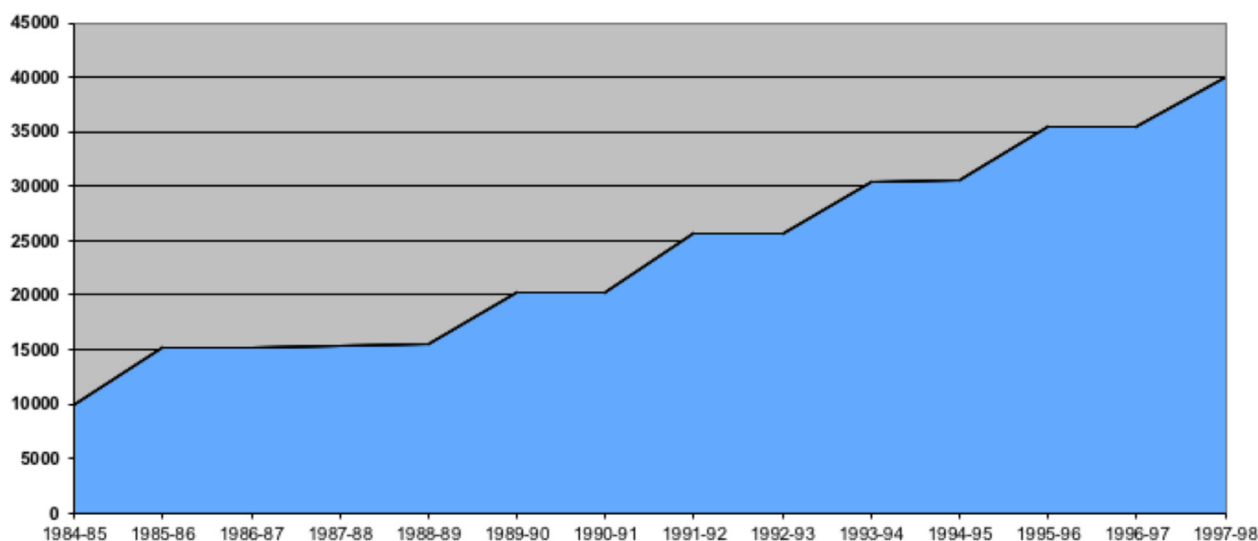
³ Muchas son las publicaciones, en los distintos medios de comunicación: Diario Sur, La Opinión de Málaga, Málaga hoy... que, recogen los momentos de los inicios de los estudios universitarios en Málaga. En todas ellas « aparecen nombres como Francisco de la Torre y Cayetano Utrera, Luis Merino, Víctor Arroyo o Juan Peralta España... que recuerda Adelaida de la Calle, Rectora de la UMA, en ese año, en el discurso de inauguración de este curso académico así como en los actos de presentación del 40 aniversario de la UMA.

El primer curso se inauguró el 10 de octubre de 1965. Esta primera Facultad funcionó en un edificio que acogerá después otras Facultades, convirtiéndose en un referente histórico : el número 23 de la Alameda Provincial. En esta historia, hay que contemplar la aparición, en la ciudad, de la Asociación de Amigos de la Universidad de Málaga, creada en 1968. Años más tarde las peticiones de los «malagueños» acompañadas por las realizadas por un centenar de procuradores en Cortes, hacen llegar al Gobierno la petición formal de cursos de Ciencias (Biología y Matemáticas) y Filosofía y Letras. El Colegio Universitario de Málaga, con el pronunciamiento favorable de la Universidad de Granada, comenzó a funcionar en el curso académico 1970/71. Al aprobarse los estatutos del Colegio- durante una reunión del Consejo de Rectores de la Junta Nacional de Universidades de España, celebrada en Málaga- se acordó dotarlo de Secciones de Ciencias, Letras, Medicina y Farmacia . El 5 de noviembre de 1971, cambió la historia de la ciudad de Málaga⁴. En la segunda mitad de los años 70 y la primera mitad de los 80, la Universidad de Málaga, fue desarrollándose fundamentalmente en su enclave inicial, el Ejido y con posterioridad en el nuevo Campus de Teatinos.

3. ALUMNOS/AS MATRICULADOS EN SUS PRIMEROS AÑOS

La Universidad de Málaga, en el curso 1972/73, tenía matriculados 2.230 alumnos en las Titulaciones de Económicas y Medicina. En el Colegio Universitario impartían docencia 203 profesores. Esta Universidad que contaba con unos 10.000 alumnos en el curso 1984/85, alcanzaba, trece años después, la mayor cantidad de alumnado: 40.000, hombres y mujeres matriculados.

Gráfico 1. Evolución de alumnos y alumnas matriculados en la universidad de Málaga.



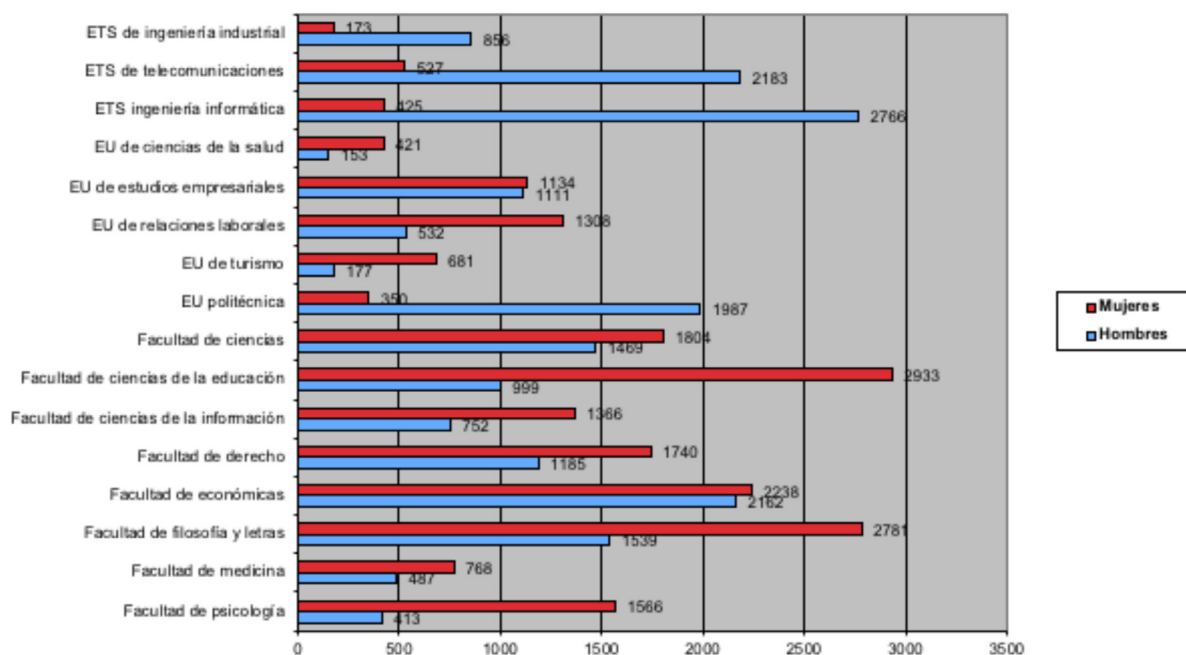
Los alumnos matriculados desde el curso académico 1991/92 hasta el curso 1997/98 comparten, por esos años, diferentes campos universitarios. Muchas de las Facultades que imparten dichas titulaciones se hallan ubicadas en el Ejido, otras se encuentran en el que será el campus de la Universidad malacitana en Teatinos. En número mayor de alumnos matriculados en estos años, provienen de la Facultad de Económicas, Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias de la Educación.

Fuente: XXV Años de la Universidad de Málaga. 1998.

⁴ El Decreto de creación de la Universidad de Málaga se recibió con entusiasmo: Conocida la noticia, gente salió a manifestarse, pese a la lluvia. La prensa, las emisoras de radio, daban cuenta de la noticia. Al hecho se unieron la banda de música, las campanas de las iglesias de la capital y de la propia catedral.



Grafico 3. Alumnos matriculados según rama de enseñanza y sexo.



Fuente: Estadísticas de alumnos. Curso 2001-2002. Servicio Central de Informática. Universidad de Málaga.

4. LA UNIVERSIDAD DE MALAGA HOY DIA. « LA UMA, 40 AÑOS COMPARTIENDO FUTURO »

Con este lema, el día 11 de Octubre del 2012, en la presentación de los actos conmemorativos del 40 aniversario, en el Rectorado de la UMA, la rectora Adelaida de la Calle, destaca el salto cualitativo y cuantitativo dado en estos cuarenta años, cuatro décadas resumidas en las siguientes cifras: « de 2.300 alumnos en 1972 se ha pasado a cerca de 40.000 actuales, y de los 203 profesores a los 2.384 de ahora, de los que más de un 50% son doctores.

Los actos conmemorativos, han sido: 1. Inauguración en calle Larios de 25 paneles informativos de su evolución histórica. 2. Dar a conocer, en las dos salas del Edificio del Rectorado, la exposición «conoce tu Universidad». Los paneles expositivos hacen un repaso por la historia reciente de la Universidad, el ayer, el hoy, y el mañana de la UMA. 3. Presentación a la comunidad Universitaria y a la sociedad malagueña de los 40 años de historia.

Tabla 1. Las últimas cifras de la Universidad en 2017

	Alumnos matriculados	Hombres	Mujeres
Grados	38.218	14.178	16.040
Master Oficial	2.576	1.151	1.425
Primer y Segundo ciclo P. Extinguir	2.145	1.247	898
Estudios de doctorado	1.122		
Centros adscritos	984		

Fuente: La UMA en cifras. Dirección General de Comunicaciones e Información, 2015.

En la actualidad, la Universidad de Málaga sigue apostando por el desarrollo científico y la innovación como vía para aportar progreso al conjunto de la sociedad. Destaca en estos años el fomento de la movilidad y el esfuerzo por atraer talento internacional, logrando una universidad abierta, cosmopolita y capaz de integrarse en proyectos científicos de máximo nivel: 45 años después, cuenta con más de 35.000 estudiantes, 58 títulos de Grado, 53 títulos de Máster, 278 grupos de investigación y 45 patentes registradas en 2011. Innovación, dinamismo e internacionalización son los principios que marcan la historia de la UMA y a su vez, la base establecida por la universidad para superar las dificultades actuales y reforzar su servicio por el conocimiento, por la sociedad y por el futuro.

5. LA EDUCACION COMPARADA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION. 1983

En un excelente artículo titulado: «Prehistoria y primera historia de la Sociedad Española de Educación Comparada», sus autores, se aproximan a los orígenes de la Educación Comparada en España⁵. La publicación plantea los primeros vestigios de la Educación Comparada, la incipiente institucionalización de la misma y los pasos iniciales de la Sociedad Española de Educación Comparada (1974-1994). Con un riguroso trabajo de investigación : «revisan el papel activo desarrollado por Juan Tusquets, que puso las bases para una primera institucionalización de la disciplina».

Fue en el marco del Plan de Estudio de 1969, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Barcelona, cuando la Educación Comparada, adquirió carta de verdadera naturaleza académica. Juan Tusquets, accede a la presidencia del «núcleo germinal de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada», en 1974. Le acompañan un grupo de profesores pertenecientes a tres universidades (Barcelona, Madrid y Valencia). A partir de 1977, accede a la presidencia el profesor Ricardo Marín Ibáñez.

Así surgen nueve centros de Educación Comparada: Barcelona, La Laguna, Madrid, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca , Santiago de Compostela, Tarragona y Valencia. Con posterioridad, se abren nuevos centros en diversas universidades : Murcia, Oviedo, Málaga y Granada.

A lo largo de estos años, se publican revistas especializadas, el Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada, y a partir de 1984, La Sociedad comienza a tomar conciencia de la necesidad de creación de su propia revista. Según los autores del artículo mencionado, el III Congreso Nacional de Educación Comparada celebrado en Málaga en 1987: lo definen «como un recuerdo que se mantiene vivo en cuantos participaron, en el mismo». Lamentablemente , a la hora de hacer balances, encontramos muchas personas-amigos-compañeros- que nos han dejado: Rosa Calatayud, Ricardo Marín, Ángel González, Florentino Sanz, Julio Ruiz Berrio, Ferrán Ferrer, Mercedes García de la Torre... Además de otros muchos, no sólo en el ámbito de la Educación Comparada, sino en otras áreas de conocimiento⁶. Sin el concurso de todos ellos, presentes y ausentes, no hubiera sido posible esta trayectoria de la disciplina, y de la Sociedad Española de Educación Comparada, afirman los compañeros del artículo mencionado. En la publicación del número 15, en la Revista Española de Educación Comparada⁷ los autores, «desarrollan los difíciles primeros pasos que tuvieron que dar aquellos que comenzaron el camino», allá por los años 60.

⁵ Valls, R. Vilanou, C. Carreño, A. : Prehistoria y Primera Historia de la Sociedad Española de Educación Comparada. Revista Española de Educación Comparada, 24 (2014), 13-39. Los autores, en una rigurosa investigación, de personas, influencias, fechas...Nos muestran que existe una larga tradición en España con relación a la Educación Comparada que influyó de una y otra forma, en la génesis de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, nacida en 1974.

⁶ RAMONA VLAS. IN MEMORIAN Joan Tusquets (1901-1998), Revista de Educación Comparada, 4 (1998), 287-289. J. L . García Garrido. IN MEMORIAN; Ricardo Marín Ibáñez, Revista de Educación Comparada, 5 (1999), 293-294. y IN MEMORIAN; Ángel González Hernández, Revista de Educación Comparada, 16 (2010), 11-12. Diego Sevilla. Instituciones y personas: La Sociedad Española de Educación Comparada 2002-2006. Revista de Educación Comparada, 24 (2014), 71-81. Luis Miguel Lázaro. IN MEMORIAN:Julio Ruiz Berrio y Ferrán Ferrer, Revista de Educación Comparada, 23 (2014), 9-12. En palabras de los compañeros, sobre Mercedes García de la Torre escriben « inicio su trabajo como docente en la Facultad de Educación de la Laguna en 1986 e impartió Educación Comparada desde dicha fecha hasta su retiro».

⁷ Luis M. Naya, Ferrán Ferrer, M. Jesús Martínez Usarralde (2009). Pasado, presente y futuro de la Enseñanza de la Educación Comparada en España, 15, 277-294.



Tomando las palabras de los autores: «los nombres de Juan Tusquets y Ricardo Marín pasaban a formar parte de un pasado doctrinal y societario, habiendo sido renovados por José Luis García Garrido, y un grupo de personas, entre ellos: Miguel Ángel Pereyra, Francés Raventós, Mercedes Vico, Ángela Caballero, Ángela del Valle, Vicente Llorent, Diego Sevilla, Clementina García, Leoncio Vega, Francisco Canes, Luis María Naya, Inmaculada Egido, que con ilusión y capacidad desde sus respectivas Universidades, han acentuado los vasos comunicantes con el exterior, sin olvidar los aspectos y problemáticas interiores». Desde mi recuerdo, quiero agregar, al listado de compañeros mencionados, algunos nombres más, y seguro que faltan algunos: Isabel Cors, Amalia Ayala, Antonio Luzón, Mónica Torres, Javier Valle, Gabriela Osenbac, Elisa Gavári, María José García, Teresa Terrón, María Jesús Martínez, Juan María Senent, Inmaculada González, María Rosa Oria...

En este ámbito de la Educación Comparada, hay que mencionar también, el papel del profesor José Luis García Garrido. En un artículo publicado en la Revista de Educación Comparada, él mismo enumera y le da el protagonismo a muchos compañeros que han escrito «a mi modo de ver la historia», no sólo de la Revista, de la Sociedad, de los boletines, de la disciplina de Educación Comparada, sino de la amistad y el compañerismo, que ha existido y lo sigue haciendo, de todos/as aquellas personas, unos presentes, algunos desgraciadamente ausentes, que a lo largo de estos años, han compuesto las distintas Juntas Directivas, y han potenciado una serie de valores, personales y académicos. Entre todos/as hemos conseguido potenciar nuestras disciplinas académicas, estar presentes en congresos Nacionales, Internacionales y Mundiales. Aportar investigaciones y darlas a conocer, en la hoy prestigiosa Revista de Educación Comparada... en una palabra» sentirse una familia de comparatista en un contexto Internacional⁸». José Luis, al escribir el artículo, «hace memoria de los 20 años atrás, en la UNED, de una treintena de colegas, presididos y alentados por Ricardo Marín Ibáñez, decididos todos a dar un giro importante a la gestión de la que hasta entonces había sido nuestra Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC)». El artículo «escrito en primera persona y de modo casi autobiográfico, desea reflejar cuales fueron las razones del cambio y sobre todo la vida de la renovada asociación durante los primeros años, correspondiente al periodo de presidencia de su autor». En un apartado del mismo, habla de los protagonistas del cambio: Ricardo Marín, Julio Ruiz Berrio, Ángel González Hernández, Florentino Sainz Fernández y Ferrán Ferrer Juliá. «personas fallecidas, a las que la SEEC debe tanto y a las que me parecía de rigor dedicar ahora este sucinto homenaje». La Junta Directiva que se constituye en la UNED, antes aludida estaba compuesta, como Presidente: José Luis García Garrido, Vocales: Ferrán Ferrer, Ángel González, Ángela Caballero, Luis Miguel Lázaro⁹.

6. LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, EN SUS 45 AÑOS DE HISTORIA (1972-2017)

Aunque los intentos de crear «estudios universitarios en Málaga» se remontan al Siglo XVI, hasta el curso 1972/73 no se produjo la integración de los Centros Universitarios de Málaga, adscritos a la Universidad de Granada, en la nueva institución malagueña. Referente a los Estudios en Ciencias Sociales, García Maldonado en su publicación sobre La Asociación de Amigos de la Universidad de Málaga, «documento vivo del sentir del conjunto de la sociedad malacitana, argumenta, razona y justifica, por primera vez, la necesidad de establecer en esta ciudad los estudios de Pedagogía y Psicología». Sobre Pedagogía: «Sería muy conveniente en orden al problema docente general de toda la provincia de Málaga, y como cantera del personal dedicado a la enseñanza. La provincia de Málaga tiene 21.890 niños y niñas en edad escolar, sin escolarizar¹⁰».

⁸ J. L. García Garrido. Los primeros años de la Reconstituida SEEC. Revista de Educación Comparada, 24 (2014), 41-54.

⁹ Palabra de José Luis: «La Universidad de Málaga, que había tenido en la anterior Junta de la SEPC, una representante de excepción (la profesora Mercedes Vico), siguió teniendo una presencia determinante en la vida de la renovada Sociedad.

¹⁰ GARCÍAMALDONADO, A. (1993). La Asociación de Amigos de la Universidad de Málaga. El logro de un anhelo de siglos. Liceo de Málaga. Málaga. (NOTA) Comentarios de la Autora: La propiedad de este edificio, Padres Agustinos y las condiciones físicas del mismo, conllevan al traslado del profesorado y alumnado matriculado en el mismo, a otro edificio en el centro de la ciudad conocido como Colegio Universitario, sito en la Alameda. Este edificio propiedad del Ayuntamiento de Málaga, tiene un uso, multifuncional. Por la mañana sirve como archivo municipal, ya que es donde están depositados fondos documentales de la ciudad, y varios servicios municipales. Por la tarde, junto al desarrollo de la docencia, coincide con otras actividades organizadas por el Ayuntamiento, como «es el ensayo de la banda municipal».

En el Edificio de la Alameda se iniciaron los cursos de Filosofía y Letras. Estos estudios pasaron mas tarde al también histórico Colegio de San Agustín, donde estuvo hasta 1985, cuando se instaló definitivamente en el Campus de Teatinos. En Málaga en el curso académico 1979-80, dependiendo de Filosofía y Letras, empiezan a impartirse en el centro de la ciudad, edificio de San Agustín, unos «estudios conducentes a la obtención de unos títulos, no muy definidos en sus comienzos...» (*)

Es el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras el encargado de organizar los tres primeros cursos académicos, confeccionando e impartiendo: « un Plan de Estudios compuesto por una serie de asignaturas destinadas a tal fin». Estas enseñanzas son impartidas por el profesorado adscrito a diferentes áreas de conocimiento.

En este apartado quiero hacer mención al Profesor José Manuel Esteve Zarazaga, que en mi modesta opinión, «organizó los estudios, que conducirían con posterioridad a las distintas promociones de ese Plan de Estudios a licenciarse, en estos estudios universitarios¹¹». También mencionar a la Profesora Mercedes Vico Monteoliva, que se incorpora a la Universidad de Málaga en 1983. Se encargó de dirigir el Departamento denominado Pedagogía Sistemática, donde estaban ubicadas las distintas asignaturas, que en aquellos años, componían los estudios conducentes tanto a estudios de Ciencias de la Educación como a Psicología¹². En este primer cuadro aparecen las asignaturas impartidas desde a (1978-1983).

¹¹ Julio Vera: José Manuel Esteve: sus contribuciones al estudio de la profesión docente. Revista Española de Educación Comparada, 22, (2013) 207-223. José Manuel Esteve (1951-2010). En 1980, llega a la Universidad de Málaga como profesor adjunto numerario «puso en marcha la Sección de Ciencias de la Educación embrión de la actual Facultad de Educación.»

¹² NOTA. Casualidades de la vida, académica y profesional, hablando en primera persona, tengo que decir, que yo fui alumna de esa primera promoción. Tuvimos como profesor en dos asignaturas, al organizador de los estudios de ese plan de estudio, a José Manuel Esteve Zarazaga, tristemente fallecido en 2010 y recordado con mucho cariño. No tuvimos, como he comentado anteriormente, en el plan de estudios cursado, la disciplina: Educación Comparada. Esta asignatura aparece con posterioridad en el siguiente plan de estudio, como optativa en quinto curso. En 1984, de forma casual, conozco a la Profesora Mercedes Vico Monteoliva, que llegó a Málaga, como Catedrática de Historia de la Educación, en 1983. Me habla de hacer la Tesina y con posterioridad la Tesis Doctoral. En el curso 1985/86, concurso y obtengo, una plaza de ayudante, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, y aquí sigo hoy día. He sido profesora ayudante 1985/87. Profesora Asociada 1987/91. Profesora Titular interina 1991/93 y Profesora titular 1993/ hasta hoy. La Tesis Doctoral, siguiendo una de las líneas de investigación iniciada en el Departamento, sobre la historia de la Educación en Málaga: La Enseñanza Primaria en Málaga 1931-1951. En la distribución de la Docencia para los siguientes cursos académicos, 1986// 89, soy la encargada de impartir la asignatura Educación Comparada, optativa en quinto curso de carrera, junto a la Historia de las Instituciones Docentes, optativa también, y una asignatura troncal: Filosofía de la Educación.



El origen de este Plan de Estudios está aprobado por la orden de 19 de junio de 1975 (B.O.E. de 29 de julio) y de 1 de Octubre de 1976 (B.O.E. de 2 de agosto de 1977). Plan de estudios cursados por la primera promoción de estos estudios.

	ASIGNATURAS		ASIGNATURAS
	Historia de la Filosofía Medieval		Historia de la Educación II
PRIMER CURSO	Lógica	CUARTO CURSO	Organización y Legislación Escolar
CURSO 1978-79	Lengua Española	CURSO 1981-82	Orientación Educativa II
	Antropología		Didáctica II
	Psicología General		Diseños Experimentales
			Pedagogía Diferencial
	Historia de la Filosofía Moderna		
SEGUNDO CURSO	Ética		
CURSO 1979-80	Historia de la Psicología		Psicología de la Educación
	Fundamentos Biológicos de la Personalidad	QUINTO CURSO	Pedagogía Experimental
	Psicología Evolutiva	CURSO 1982-83	Didáctica Especial
	Didáctica		Educación Especial
			Orientación Educativa
	Historia de la Filosofía Contemporánea		Tecnología de la Educación
TERCER CURSO	Estadística		
CURSO 1980-81	Historia de la Pedagogía		
	Teoría de la Educación		
	Psicodiagnóstico		
	Psicometría		
	Ética		
	Didáctica		

Fuente: Ángela Caballero Cortés. Elaboración propia como representante de la Primera promoción de estos estudios. Información obtenida de su Certificación Académica Personal y de las «papeletas acreditativas de las asignaturas cursadas», así como los nombres del profesorado encargado de impartir la docencia de cada una de las asignaturas.

7. EL CENTRO DE PEDAGOGÍA COMPARADA EN MÁLAGA (1984-1994)

En este breve apartado en los diez años de historia del centro en Málaga, fue el encuentro con Mercedes Vico, con sus propuestas académicas, su interés por conocer e integrarse en la Málaga de acogida, el relato de sus proyectos, entre ellos la creación de un Centro de Pedagogía Comparada, la que hizo realidad que en esta ciudad, un grupo de personas, que ya formaban parte del Departamento, con otro grupo de personas procedentes de la enseñanza pública, concertada, inspección, alumnado... se unieran para hacer realidad la creación el centro mencionado. El 20 de enero de 1984, en la Unidad Docente de Educación Comparada e Historia de la Educación del Departamento de Pe-



pedagogía Sistemática de la Universidad de Málaga « leídos los estatutos de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, y estando de acuerdo con los mismos se decide: elevar escrito al Ilmo. Sr. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, proponiendo la creación del CENTRO DE PEDAGOGÍA COMPARADA DE MALAGA». En el acta de constitución, se expone para su aprobación-si procede, en la Asamblea que se celebrara el día 28 de enero de 1984¹³.

01

Reunidos los Sres. que al margen se expresan, en la Unidad Docente de Educación Comparada e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Málaga, leídos los estatutos de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, y estando de acuerdo con los mismos se decide: elevar escrito al Ilmo. Sr. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, proponiendo la creación de CENTRO DE PEDAGOGIA COMPARADA DE MALAGA.

Se expone para la aprobación - en favor de - su la Asamblea General de 28 de enero de 1984.

Sometidos a votación los cargos de Director, Vicepresidente, Secretario y Tesorero, salieron decididos respectivamente:

Director: Mercedes Vico Monteoliva
 Vicepresidente: M^o del Carmen Saucedo Pizarro
 Secretaria: Angeles Caballero Cortés
 Tesorero: Julio Vera Vila.

Málaga 20 enero 1984.

Fdo. Director
 Angeles

Valencia 29 de abril de 1986

Dra. Dña. Mercedes Vico Monteoliva
 Directora del Centro de Pedagogía Comparada
 Universidad de Málaga
 MALAGA

Estimada amiga y compañera: en relación a tu petición de número de plazas por Centro de Pedagogía Comparada, para asistir al III Congreso Nacional a celebrar el año próximo en Málaga te comunico que reunida la Junta Directiva bajo la Presidencia del Dr. D. Ricardo Marín Ibáñez ha tomado el siguiente acuerdo que te comunico para que puedas realizar las gestiones y enviar la información oportuna a los distintos Centros:


"Asignar en principio, con el ruego de que confirmen su asistencia o devuelvan al Centro de Málaga las plazas que no vayan a ser cubiertas, a fin de que la Comisión Organizadora del III Congreso Nacional pueda disponer de las mismas en el plazo que dicha comisión organizadora considere oportuno, las siguientes plazas por Centro:

1. C.P.C. de la Universidad de Barcelona	8 plazas
2. C.P.C. de la Universidad Autónoma de Barcelona	5 "
3. C.P.C. de la Universidad de La Laguna	2 "
4. C.P.C. de la Universidad de Granada	6 "
5. C.P.C. de la Universidad Complutense de Madrid	5 "
6. C.P.C. de la UNED	5 "
7. C.P.C. de la Universidad de Málaga	7 "
8. C.P.C. de la Universidad de Murcia	5 "
9. C.P.C. de la Universidad de Navarra	5 "
10. C.P.C. de la Universidad de Oviedo	3 "
11. C.P.C. de la Universidad de Palma de Mallorca	3 "
12. C.P.C. de la Universidad de Salamanca	4 "
13. C.P.C. de la Universidad de Santiago	3 "
14. C.P.C. de la Universidad de Tarragona	7 "
15. C.P.C. de la Universidad de Valencia	12 "
16. Junta Directiva	10 "

TOTAL 90 plazas.

Por parte de la Comisión Organizadora, previa consulta con la Sra. Tesorera se comprobará si los solicitantes de las respectivas inscripciones a plaza tiene satisfecha la anualidad correspondiente al año 1986".

Esperando haber resuelto satisfactoriamente tu petición y que la Comisión Organizadora pueda seguir trabajando en la preparación de nuestro III Congreso Nacional te envié un cordial saludo


 José A. Benavent .
 Secretario.

Y según el libro de actas, depositado en la Secretaria del Departamento, junto a toda la documentación generada por el Centro creado en 1984, se da cuenta de la última sesión celebrada en Málaga

¹³ En el acta del día 18 de febrero de 1985, « se dialoga sobre la posibilidad de ofrecer Málaga como sede del III Congreso Nacional de Pedagogía Comparada». Se acepta por los presentes y se le comunica al Presidente de la Sociedad.

el día 19 de mayo de 1994. En ella Mercedes Vico y Ángela Caballero, informan de la reunión anual de la Sociedad, celebrada en Madrid, y de cómo se contempla la asignatura de Educación Comparada en la titulación de Pedagogía. En el Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, número 9, año 1986, se informa del Título del mismo.» LA UNIVERSIDAD EN EL MUNDO DE HOY», de las fechas del III Congreso, del 26 al 29 de marzo de 1987, del programa, así como del plano de situación del centro de Formación de Ojén. Se celebrará en la Fundación HANNS SEIDEL de Marbella (Málaga). Es en el Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, número 10, donde se da una amplia información del III Congreso Nacional de la S.E.P.C. Presentación, mesas de trabajo y conclusiones...



Fotografías del III Congreso Nacional de Educación Comparada . Fundación Hanns-Seidel. Marbella (Málaga) 1987.

PLAN DE ESTUDIOS DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Orden de 16 de noviembre de 1983 por la que se aprueba la modificación del Plan de Estudios de la División de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga (B.O.E. 27 de enero de 1984). DIVISION DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Sección de Ciencias de la Educación.

	ASIGNATURAS		ASIGNATURAS
	Historia de la Filosofía		
	Introducción Emp. a las C. de la Educ.		Historia de la Educación II
PRIMER CURSO	Estadística aplicada a las C. Humanas I	CUARTO CURSO	Didáctica II
	Fundamentos Biológicos de la Conducta		Organización y Legislación Escolar
	Psicología General		Orientación Educativa I
		Dos cursos cuatrimestrales	a elegir entre los que cada año organice la Sección
	Pedagogía General		
	Psicología Evolutiva		Pedagogía Experimental
SEGUNDO CURSO	Estadística aplicada a las C. Humanas II	QUINTO CURSO	Psicología de la Educación
	Sociología de la Educación		Didáctica Especial
	Didáctica I		Educación Especial
	Psicodiagnóstico	CURSOS	CUATRIMESTRALES
	Psicopatología	Educación Comparada	Historia de las Instituciones docentes. en España
TERCER CURSO	Psicometría	Pedagogía Diferencial	Orientación Educativa II
	Filosofía de la Educación	Diseños Experimentales	Pedagogía Social
	Historia de la Educación I	Tecnología de la Educación	Planificación Educativa

8. CONCLUSIONES

Con poco más de 45 años de vida, la Universidad de Málaga se ha convertido en una gran institución docente, conectada con la sociedad, siendo el punto de referencia en la investigación y en el campo tecnológico. La UMA, vive actualmente un gran proceso de transformación, con la integración de todos sus centros, y los de próxima construcción, en una ciudad universitaria ubicada en el Campus de Teatinos.

La oferta del número de titulaciones, así como el número de alumnos es más numerosa, el aumento del número de profesores, el personal de administración y servicios...es una realidad. A todo ello hay que sumar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, un nuevo reto, cuyos resultados veremos dentro de una década.

En palabras del Rector: « Quiero agradecerlos a todos, en nombre del equipo de gobierno y en el mío propio, vuestro trabajo, vuestra colaboración y vuestra confianza durante este año y emplazaros para seguir trabajando juntos en hacer que la Universidad de Málaga sea un modelo de institución pública al servicio de la sociedad y de la que todos nos podamos sentir orgullosos» .



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

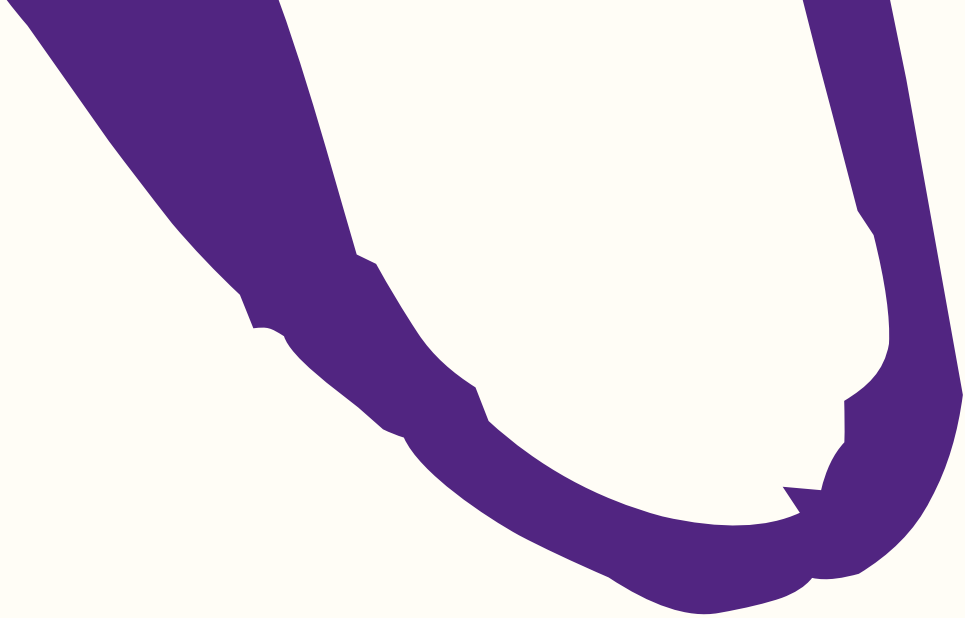
XXV (1998). Años de la Universidad de Málaga.

El PENDULO. (1993). Revista de Industria Ciencia y Tecnología. «La Universidad de Málaga. 20 años de Historia». Monográfico, número 5, Málaga. U.M.A. (2000-20010). Estadísticas de alumnos . Servicio Central de Informática.

Guía de la Universidad de Málaga. <http://www.uma.es>.

Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada.: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/boletin.htm>. Revista Española de Educación Comparada (REEC): <http://www.uned.es/reec/espanol.html> y <http://www.uned.es/reec/espanol.html>.





Universidad
de La Laguna



Gobierno de Canarias
Instituto Canario de Igualdad